沉疴

中国教育的危机与批判

若是受了教育，而对于社会仍是处处觉得满意，那就是你的眼镜配错了光了，应该反回去审查一审查，重配一付光度适合的才好。——

胡适

目　　录

序　　　祖国在危机中

我个人认为，当今中国，有六大危机困扰着我们，任何危机若不妥善解决，都足可以毁灭改革的成果，个人和国家的利益都可招致无穷的损失：政治体制改革的严重滞后，无法无天的制度性腐败，强大的就业压力和疲软的市场，萎顿迟缓的民主进程，难以到位的法制建设，陈腐僵化的教育制度。更可怕的是，我们处在一个险象环生的困境中，而许多人竟然麻木而不自知。本书便是对陈腐僵化的教育制度生猛的批判，细致的实证，可能的建设。

中国教育自从废除科举制度以来，与文化及制度的其它诸方面一样，走上了一条被动的现代化历程，尽管有无数的人为其做出了极大的贡献，但中国教育面临的问题和困境，却是全方位的，有的甚至是灾难性的。无论从效率不高，且不民主的教育制度——包括行政决策，校长任命，学校管理，考试制度，评价系统，经费拔给及其运用等方面，都存在非常多的问题。诚如联合国教科文组织《教育展望》主编扎古尔・摩西所言，“教育制度往往具有排它性、闭关自守和缺少自我批评的特点”——还是教育目的观的陈旧偏颇，忽视个人利益，缺少对个人价值的尊重，用整体利益来巧妙地代替个人利益等等，都足以使中国教育举步不前。不只是如此，我们经常看到老师惩处学生，无所不用其极的手段，充分显示出他们超凡的“想象力”，虽然他们也能拿出自己的“理由”。许多教育法规形同虚设，也是我们将法律视为玩具，任意解释法律，司法腐败等等一系列法律工具主义做法的总爆发。

我的幸与不幸都在于知道自己是一个公民。不幸在于，作为一个公民，我知道自己的权利常被莫名其妙的侵犯，但有时你还不易找到“元凶”，即便偶尔找到了“元凶”，也是毫无办法。因此我本能地，甚至是颇具切肤之痛地知道教育的重要性，而且还要所受之教育尽量减少其缺陷。我的幸运在于，知道自己是一个公民，可以自由地(目前自然是不可能做到)表达自己的思想。尽管从投资和管理行为上来看，教育是政府行为，但教育事关所有个人的利益，公民的福祉，国家的强盛，社会的进步。因此，任何一个公民都可以对教育发表自己独立的见解，何况政府收了纳税人的钱，理应真正为造福民众的教育服务。而现今的义务教育之走样，许多人还在企盼能够接受杯水车薪的“希望工程”——尽管我极为赞赏社会的爱心，我本人甚至愿给各位捐款者鞠躬，但我们不能因感动于捐款者的爱心甚至我们自己的泪水，而忘记政府应负的责任，像《落泪是金》这样的书都免不了如此的“负作用”——适足以反证政府在贯彻“人人都应获得受教育的机会”的“全民教育”方面，亦即义务教育的公正与平等方面，有不少欠缺，造成了新的社会不公及阶层性贫富分化，是值得深切反

省的。如果仅仅是因为钱不够，那么请问，那些频频见诸报端的、贪官污吏的巨额资产从何而来?为什么不能从改进现存制度弊端的角度出发，来对制度性腐败加以根绝?只有这样，教育才能因此获救。

常识告诉我们，医生可以按医书给病人治病，而病人不可能按医书生病。那么，中国教育这个“病人”，还会生出什么样的病，这不是本书的任务，更不是本书所能预演的。我从来都不喜欢杜撰一个“理想国”的原因，是因为我们吃预先设计好的，被称为完美制度的亏太多了，尽管我在本书中对教育尽量多地做一些可能的建设。削足适履的蠢事我们已经做了不少，我们今后能否少做两件?这要取决于那些富于理性而科学的常识，是否更多地为民众所知晓和掌握。而要获得这些常识，不用问，需要接受一定的教育，这无疑是一个关于常识的常识。

1999 年 1 月 22 日于成都

冉云飞

序 章　　救救中国教育

教育的任务乃是设法去了解我们当前处身于其中的世界，并从事明智的抉择。

———舒马赫

我们天天唱着“中华民族到了最危急的时候”，实际上，中国人的危机感、威胁感，是太过薄弱了。妄自尊大，固步自封，盲目乐观，胡乱吹捧，姿意妄为，自欺欺人，给国家和民族造成了几多恶果!

———何博传

一位教育界人士曾痛心疾首地说：中国的教育是不把人弄成废物就绝不收场。这种警策之语，实在使听者五内沸腾，于心戚戚，必欲腾播众口，以醒更多麻木之人而后快。我们暂且不管此话偏激与否，但它至少透露了一个无可争议的事实，即中国的教育到今天已面临全面而深刻的危机，为个人进步与幸福算计，为国家民族未来着想，而解决这种危机于我们已刻不容缓。

一位学者断言：有饥饿感的人一定消化得好，有紧迫感的人一定效率高，有危机感的人一定进步快。这样看来，中国在各方面的进步缓慢，固有许多原因，但其中一条便是与没有痛彻骨髓的危机感有关。因为我们喜欢喜鹊睁眼说瞎话的“形势一派大好”，而不像西方文化里注重乌鸦预言的万劫不复的危机。中国几千年的专制制度，使得喜鹊过甚，而乌鸦太少，即便偶有对现实社会的指陈，也多半像郑观应的《盛世危言》一样，先上戴上一个“盛世”的高帽，接着再来“危言”一番。中国在八十年代中后期，曾出现过像黎鸣主编的《中国的危机与思考》一类的书，更出现过中国问题学家何博传《山坳上的中国》这样振聋发聩的著作，可惜这一切在进入九十年代后已成绝响。中国知识界更是流行着“启蒙过时论”，像《现代化的陷阱》这样忧时患世的著作，是少之又少。其时说启蒙在中国过时的人，真是有睁眼说瞎话的绝大功夫以及让人生畏的勇气。而西方文明发展的历史，几乎伴随着一系列的乌鸦的聒噪声，可以说是一部预言和揭橥危机的历史，从赫西俄德开始，我们可以开列一系列长长的名单：柏拉图、亚里斯多德、马基雅维里、霍布斯、马尔萨斯、斯宾格勒等。而

在危机四伏的当今，更是不管乏成天说世界陷入危机泥淖中的人，如蕾切尔·卡逊的《寂静的春天》、巴巴拉·沃德和勒内·杜博斯主编的《只有一个地球》，奥雷利奥·佩西的《未来的一百页——罗马俱乐部总裁的报告》等等，实在是指不胜屈。

做一只喜鹊固然更省事，而且会立马得到当下体制对我们的赏赐。但是如果忽略我们周遭的危机，险象环生的危局，那么我们或许连做一只喜鹊的机会也会被各种深重的危机席卷而去，葬身不能自拔也不能他救的泥淖深渊，届时无药可治，才真是追悔莫及。我们也就不会看到“敌人一天天烂下去，我们一天天好起来”这样便宜的事，而是相反。

更加危险的是，当今“剪不断，理还乱”的各种危机是一张无法拆开的大网，是互相影响的连环套，处理某一方面的危机，无疑是牵一发而动全身。这就显示了危机天崩地解般的灾难性，以及山呼海啸般涌来的处理难度。而教育的危机无疑是这些危机的中心，因为教育不仅关涉到现实的发展与进步，影响到个人、群体以及一个国家光明的未来，而且更是影响社会进步及可持续发展的主要原动力和催化剂。因此解决教育方面存在着的危机，无疑是找到了化解矛盾的枢纽。基于此，国际教育发展委员会前主席埃德加·富尔曾在他提交的关于国际教育发展问题的报告中尖锐地指出：“教育是形成未来的一个主要因素”。尤是在我们这个贫穷且教育并不发达的国度，应该引起政府和整个社会的深切关注，否则不仅个人不可能得到受教育的基本权利，人权当中的生存权、发展权的实现将会沦为空洞的套话，恐怕就是中国的“球籍”亦将不保。1983 年美国政府就曾针对自己教育暴露出的弊端说过，国家处于危机中，我们教育方面存在的问题虽与美国不同，但绝对不会少，而且似乎更加棘手。

中国教育的危机是全面而深重的，不只是某一个方面的问题。撮其大要：计有教育体制的腐败僵化，譬如不是社会办学校，而是“学校办社会”；提倡效忠的奴化教育观，浸透着无所不在的工具意识，以及植入骨髓的动物式的实用主义；教育经费的严重不足及其相应的大肆挥霍浪费；师范教育缺乏前瞻性和整体性，师资培养的数量不足，质量堪忧，师德的严重滑坡，一方面是教师的社会地位及薪金待遇的低下，另一方面是学校管理混乱，无度地高价乱收各种费用，政府虽三令五申而不能禁；教材编写的陈旧因循，不能反应人们急需的最新成果和人类进步的观念；学科的设置目光短浅，视野过于从狭窄，使得社会科学和自然科学无端分离，培养出来的学生丧失了对社会进行全面而尖锐的批判能力；教学方式呆板无趣，填鸭和满堂灌无所不在，窒息学生的创造力，培养听话的木偶；学校管理人员的官员化，衙门化，冗员重多，人浮于事，师生比、生职比，严重失调，教育资源配置很不合理且浪费甚多；“普九”义务教育在很多地方流于形式主义，学生入学率、巩固率、毕业合格率、升学率，办学的软硬件设施，虚夸作假，欺上满下；政府对教育的管理过于琐屑且观念陈旧，捆住了社会办教育的手脚，对私立学校表面扶持，实则制肘甚多，同时又对社会办学力量的宏观管理和政策性指导不力，存在泛滥趋势；而教育的体系从横的方面和纵的方面并不配套，导致了教育畸形，人人争过“高考独木桥”，进而造成了一方面人才奇缺，另一方

面人才浪费的双重景观。等等。

胡适先生 1925 年在一次燕京大学教职员会上的谈话，颇合我们面对中国教育乐观主义者时唱反调的心态，虽然我自知自己的学力不足以胜任“魔鬼辩护士”这个角色，但为国家民族未来的生存计，向人人都完全取得受教育的权利和机会迈进，不惮受取笑而芹献于人：“诸位大概记得中古教会里有一种制度，叫做‘魔鬼的辩护士’docatus diaboli)。中古会教会要讨论一种教义时，必要有一个人担任反驳这种教义，让大众尽力驳他。这个担任反对言论的人，这个‘掮末梢’的人，就叫做‘魔鬼辩护士’。这种制度是极好的，因为他的用意是不肯抹杀反对的言论，要从辩论里对出真理来。”(《今日教会教育的难关》，见《胡适学术文集 • 教育》P252，中华书局出版社 1998 年 1 月第一版。)又如胡适先生在《非留学篇》中所言：“吾岂好为危言，以耸人听闻哉?吾不得已也。

本着联合国教科文组织倡导的“一个世界多种声音”，我们完全有理由质问有关中国教育问题的“十万个为什么”。事实也正是如此，因为教育不只是政府行为，而是事关整个社会中的个人利益和国家民族进步的重要问题，政府实在是不能在教育中推卸其重责。我们一些以教育百姓为己任的官员，常常引用已故美国总统肯尼迪的一句话：“我们该问我们替国家做了什么，而不应问国家替我们做了什么”。这句话其实由总统说出来并不算明智，我们的官员引用就更未见有多少高明，最好能由百姓说出才能反应出人的境界；倘使我们的官员说：“我们政府不问老百姓为国家做了什么，而只问政府为老百姓做了什么”，这才显示各承其责，各行其事的分工协作精神，一个社会才能和谐而良好地运转。

而我们教育界有的官员，却禀承了官员固有的恶习，对事关百姓的教育事业采取欺上瞒下的做法，走形式主义的过场，以换取自己的官位高升，而根本不顾虚报浮夸的恶果。这当然也是上有好，下必盛焉的传统官场弊病在作怪。下面我们先来剖析一位普通教师写给中央电视台记者敬一丹的一封信：

我们小学始建于 1950 年，是一所坐落在偏僻地带的乡村小学。总占地面积不足 3 亩，砖瓦结构的老式房屋低矮阴暗，墙壁四分五裂，屋面漏雨透风，令师生整日担惊受怕。仅有的 13 间教室容纳进 7 个班的 400 位学生，尚有 45 位学生借读在民房里；17 位教师的小办公桌挤在两间小屋里，连身子也不能正坐，其中一间竟挤了 8 位教师并 4 个图书、仪器柜，……10 间小房屋意成了 8 户教师的安身之所；一个不足 300 平米的三角形操场是村民的通道；一个破烂的厕所只有 8 个蹲位，常常粪便无法排出，学生不能入厕；5 位远途教师中午只能启用一个电饭锅，再也无处摆放一个烧菜的煤炉，因为无处午休，两位女教师有腿天天肿得有多粗。

因为这里交通闭塞主管领导常年不涉足一次，区党委政分管领导更是无人问津；春节、“六一”孩子们很难感受到上级领导的关心慰问之情。

因为这里硬件落后，普及九年义务教育验收的重要条件“一无六有”恰恰成了“一有六无”，却巧妙地避开了次次区、县、市、省乃至全国复核验收大关，我校所在的郊区成了全国首批“普九”先进区，师生们在侥幸之余也在悄悄黯然泪下。人们眼看一批批孩子就在这样的环境中接受着与众多儿童不平等的教育熏染，一次一次呈述报告，一次次石沉大海。

……百姓们不解：几年来他们应承担的“义务教育附加费”如数上缴，为什么他们的孩子却得不到同类学校的良好环境?（引自《声音》P56—57，敬一丹著，华艺出版社1998 年 7 月出版。）

像这样差的学校(当然还有更差的，但愿没有因更差而“普九”达标)，竟然成了全国首批“普九”先进区，这实在是个天大的讽刺，由此也可以看出教育界弊端之一斑。首先是官僚主义、形式主义严重，“主管领导常年不涉足一次”，甚至连“区党政分管领导更是无人问津”，像区一级这样的基层行政单位的主管和分管领导竟然不过问，就被评成了“普九”教育先进区，岂不是滑天下之大稽吗?区领导相隔这么近而且在实际职分范围内，都不去过问，尽管我校所在是郊区，县、市、省乃至全国对其“普九”的复核验收也还是懒得去过问的。上面来的人，习惯被下面的人陪着检查，一路吃吃喝喝，自然是选择那些能反映其政绩的地方，让上级过目，这样那些作假的死角就始终得不到真实的反映。由此便全面达标了，于是皆大欢喜。一群乡干部在另一封写给敬一丹的信中说该县教委“普九”教育的做法，可以总结如下：弄虚作假(学生流失严重，却编造假学生名册却以达标)，堵塞言路(教委动用公安人员制造假的接受记者采访的现场)，买通关节(上级一来就请大吃大喝并送礼)。在当地造成极坏的影响，如此“普九”，事后各方面反应强烈：

学生说：“这样弄虚作假，我们几年的政治课白上了!”

农民说：“我们辛辛苦苦劳累的钱，被他们糟蹋了不算，还毁了我们的孩子。”

一些乡干部说：“教委如此欺上瞒下，想干什么?”

一些老实人说：“教委是醉翁之意不在‘九’。”(《声音》P74—75。）

我们不禁要问，有多少统计数字和达标项目是这样出笼的?谁能够相信经过这样做假而层层上报的、有关教育的统计数据呢?教育的困境无疑也受着旧有体制的制约，是不争的事实。要想对现今这样的教育体制的弊端，必须进行深入的政治体制改革不可，因为教育界这

样的形式主义在我们生活中的其它方面，也是屡见不鲜。教育界固然要加大改革和整治的力度，但没有全面而深入的经济和政治体制改革，教育界要彻底根治此种弊端，不过是痴人说梦。这也清楚地表明，教育的危机与社会的其它危机盘根错节，连环相扣，非全盘梳理旧有体制不能凑效。

复次，该校教师们一次次地向上反映和呈述该校被纳入“普九”先进区的虚假与“冤枉”，可就是没有人理睬，“一次次石沉大海”。我们不禁要问，为什么该校没有人去复核检查，就被各级教育部门“验收”过关了呢?这些官员恐怕是有现今甚器尘上的特异功能吧。而问题反映到这些“验收”单位，他们就是充耳不闻，耳朵实在有特殊功能，因为他们听喜鹊的“形势大好”，而不喜乌鸦说出其真实困境。这样我们也就不难明白“一有六无”的破烂学校在他们的“检查”之下变成了“一无六有”，这种黑白颠倒、指鹿为马的功夫让赵高也自愧弗如。再者，百姓们承担了“义务教育附加费”，却没有得到义务教育所规定的良好教育，这里反映了一个更为隐秘而深重的教育界的难题，就是“义务教育附加费”上缴后被教育界有的贪官污吏鲸吞了，他们硕大无朋的贪官之胃，来者不拒，无所不吃。这就像很多纳税人辛辛苦苦争的血汗钱上缴了国库，却被无端吃掉喝掉一样，就进入了腐败这个蚕蚀中国的癌症怪圈之中。朱 容基说，现在是吃饭财政，许多钱被吃掉。这真是沉痛的肺腑之言。但现在的官员，哪管这许多，还是照吃照喝不误。海南省由于全省党政和事业机关严重超编，挪用和拖欠教育经费(大部分是教师工资)达 1·6 亿，但即便如此，官员们依然海吃猛喝，海南省委书记杜青林指出:“有的贫困县一年吃喝接待费高达 100 多万元，平均一天就吃掉 3000 多元，相当于 10 来个普通教师一月资的总和。还有的开着公车下舞厅上酒楼，甚至进赌场，花的都是纳税人的钱，分明是在吸人民的血汗!”(《成都商报》1998 年 9 月 28 日）像这样的“吸血鬼”一多，民众就是交再多的“义务教育附加费”，可能在有的地方也难让自己的子女接受良好的义务教育。教育经费得不到有效的解决和落实，甚至贪污和挪用现有的教育经费，将是影响教育发展的瓶颈问题。

我们惯喊口号，这等名声肯定是世界其他民族望尘莫及的。现实对我们的教育却是颇具讽刺意味，在口号震天响的地方和领域，往往是事实与口号之间差距最大的地方，而这些地方有时因了口号，人们反而忘记了去实干。我们往往注意口号的号召和鼓劲功能，但却忽略或不愿正视其“造假”的负面作用。因为喊口号要省力取巧得多，这是傻瓜都明白的道理。自然，教育界的口号并不比其它领域少。比如南充双桂镇凤翔山村小学因为包工头与人扯皮而使学校建了两年尚未建成，近百名学生搬了三次家，而在峻工遥遥无期的工地，标语却是每一条都非常醒目:“百年大计，教育为本”、“依法‘普九’”、“依法治校”，(《“流动学校”何时生“根”》，见《成都商报》1998 年 11 月 23 日。)这些标语是监督谁还是在讽刺谁，实在是耐人寻味。鲁迅先生看透了这些中国式的口号与宣誓的底细，这些虚假的人是“静默十分中，各人想拳经”。根本没把口号的实际内容放在心上，遑论去认真按口号应赋予的实际情形去实施。

流行最广的，无过于“再苦不能苦孩子，再穷不能穷教育”，“教师是太阳底下最光辉的职业”，听到这样的口号，再面对让人难堪的现实，使人倍感现实对口号的极大的讽刺。从家庭方面来说，一些有能力让学生上学的家长，也因父母离异，使得孩子无法上学。四川宜宾市蕉村镇青坪村 12 岁少女蓉蓉，因父母离异，判给母亲，“生父邓才江每月付给 20 元生活费，并承担蓉蓉的教育费。但邓才江离婚后至今未付一分钱。今年，蓉蓉读到小

学 4 年级后，因家庭经济困难失学了。一心想读书的蓉蓉于本月初找到生父邓才江要教育费，邓才江不但不拿钱，反而找骂亲生女儿。”最后女儿喝下一瓶农药身亡。(《华西都市报》10 月 17 日)像这样父母不顾孩子教育权利乃至出了命案的事，父母没有受到应有的惩处，逍遥法外，除了经济的因素外，是否《义务教育法》执行不力，或干脆行同虚设，成了聋子的耳朵——摆设，致使儿童的教育权利得不到应有的保障。一位司法专家说，有法不依比无法更可怕。司法界是否应该抓几件有利于贯彻义务教育法的字案例，教育行政部门和各界人士是否因此大力宣传配合，以形成社会普遍监督的氛围，以使育儿之父母有个社会舆论上的压力，以及应有的法律上的制裁，遗憾的是，我至今尚未看到这方面的实例。

“再穷不能穷教育”，这在二战以后的日本政府，是无可辩驳的事实。二战过后，日本百废待兴，在四处废墟的国土上，日本人会自豪地告诉你，最醒目而漂亮的房子自然都是学校。而我们的现状，则基本上是最破旧的是学校，且不说农村学校大量的危房，就是城市里的学校，与官员们的住房和办公地点相比也显得黯然失色。事实上，最穷的的确是教育，不只是教育经费被经常挪用贪污，而且教师的工资长期被拖欠，已成为学校尤其是农村学校的普遍现象。面对这样恶劣的对教育经费的贪污，我们还要听什么“再穷不能穷教育”这等掩盖事实的冠冕堂皇的口号，“管理不善的政府，不论理论上有何说词，在实践上就是个坏政府。”(见《联邦党人文集》第 70 篇，商务印书馆出版。)譬如，海南省 8 个县市拖欠教师工资总额 4900 万元，12 个县市则靠挪用其他专项资金发入工资 1·1 亿，实际拖欠缺口达 1·6 亿，不少中小学教师只领取了去年 7 个月的工资，今年上半年又被拖欠工资 3 个月，到了不得不靠借米赊菜苦苦度日的地步。而另一方面却是人事腐败和理财腐败，官员们无度地胡吃海喝。在这样的情况下，再说“教师是太阳底下最光辉的职业”，只能说是那些空喊口号者没心没肺，难道教师就有被人愚弄的权利吗?教师借米赊菜苦苦度日，不仅损了教师的合法利益，而且使得整个社会和学生对教师职业没有认同感，不利于师范教育的发展以及稳定教师队伍。

更为离奇的是，海南省陵水黎族自治县本号镇原学区主任朱泽聪及现任学区副主任王文德，均让自己还在念小学、初中的子女冒领教师工资及骗取教师指标，其工资甚至超过他们的任课老师，前者达 1·3 万元，后者达 3·09 万元，(见《成都商报》1998 年 9 月 23 日，《蓉城周报》10 月 12 日。)简直是古今中外闻所未闻。好在这两位离奇的腐败者最终被绳之以法了。倘使更大的这样离奇的腐败者能否这样顺利地惩处呢，即便是善良的人们也不再如引乐观。《教师法》颁布这么多年，一方面是法规还有待进一步修改完善，另一方面也是执法不力，教师的合法利益受损，但在全国竟然没有教师依法讨要自己的工资，可以说是整个社会耻辱，我们在赞美教师们忍辱负重的同时(我们不能因为他们忍辱负重就不闻不问)，也对教师们不用法律来维护自己的合法权益深感悲哀。倘使教师们能懂得用法律来维护自己的权益，本身对学生也是一场深刻的普法教育，对学生们增强法律意识有极强的示范作用。

当然，这并不表明，我们从来就不尊敬教师，但说句实话，大多停留在口惠而实不至的画饼充饥的阶段。每年除了在教师节前后，对教师进行象征性地慰问，或者获得少许的实惠外，老师尤其是农村老师，常年与贫穷相伴。因此我们的俗语中才有了“家有三斗粮，不当孩子王”这样让人寒心的说法，老师虽是“灵魂的工程师”，不只是应有其基本的生存权，而且他们还应该有权利活得更好，至少应超过社会平均生活水平，但事实却远不是这样。我们不必与西方发达国家教师地位相比，我们承认我们的国情，人口多，底子薄，家底穷。那么我们能否与经济发展水平还不如我们的朝鲜作一比较呢?朝鲜中小学教师已超过 20 万，即便是从世界范围内看，这个师生比也是较多的，但就是这样，他们还是建立了一整套完善的培养、考核、晋级、奖励教师的制度，而且教师的工资普遍高于同工龄同学历其它行业的工资。更可贵的是，整个社会有着良好的尊师风气：

“朝鲜有两百多个郡，许多郡党委书记对本郡的教师很熟悉，有的成为至交，领导干部在路上碰到教师，都主动打招呼，如果坐车，就要下车致意。生活上优先照顾教师，在朝鲜已形成社会风气。理发店理设有教师专座，教师进来，无论党政干部还是其他职工，都主动让教师先理；教师出差、休假乘公共汽车或火车，可从教师专窗优先购票上车；不少商店和服务单位把营业员对附近教师家庭服务是否周到，作为考核服务质量和态度的一个标准，有的营业员对附近教师家有几口人，每人的鞋号多大，都了如指掌；教师生病，只需一个电话，学校马上派专车把教师送往医院或从医院将医师接至病人家里；房管部门优先考虑城镇教师的住房问题，朝鲜的各级干部经常深入学校，……及时了解和解决教育、教育工作中的差别题，为保证教学工作提供种种方便。”(《平衡与制约——20 世纪的教育法》P123，张维平主编，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版)

你或许会说，现在朝鲜还没有实行市场经济，因此可以用政府行为来贯彻教师的各种利益，但这绝不是现在我们搪塞敷衍教师利益的理由。别说我们现在的市场经济是模拟的而非完全的市场经济，就是在计划经济时代，我们的尊师风气能与朝鲜政府和人民相比吗?我们这样历来号称尊重教师的文明国度是应该深刻反省的时候了。而教师队伍的稳定，教师利益的得以保障，以实现教育腾飞的千秋基业，因为人才的培养，学生知识的获得，也就是我们在整个世界市场未来的人力资本的较量，都必须藉教师的培育才能完成，因此我们绝不可对教师的地位和利益等闲视之，否则所谓的社会进步和国家的发展，都只不过是纸上谈兵，海市蜃楼而已。

与我们忽略教师的地位和利益相联系的是，教师因生活的窘迫，地位的低下，不安心教书育人的工作，跳槽改行，下海经商，在我们的生活中，已不是什么新闻。你可以说，在哪怕是我们目前这个准市场经济的情况下，人人都应该有选择工作的自由和生活方式，何况教师在本人的利益得不到兑现，地位得不到保障的时候，弃教书而另谋高就，实在无可非议。就个人而言，这无疑是能说得过去的，但对整个社会的进步和可持续发展而言，却蕴藏着巨大的危险。我们不必非议个人的选择，但整个社会尤其是政府应该有比个人更为深远而

前瞻性的准备，以及未雨绸缪的通盘考虑和打算，切不可头痛医痛，目光短浅，否则会遗患无穷而不可收拾。

暂不说小学教师的严重流失问题，就是相对其地位比较高的大学教师，其流失的人数之逐年增加，青年教师的严重流失更是在高校中形成了青年教师日益明显的断层现象。南开大学校长侯自新面对媒体大声疾呼：中国青年教队伍的建设什对于青年教师流失的现象已经不是一个“居安思危”的问题了，而是一个“居危思危”的问题!这个问题如不解决，中国 21 世纪的高校就将面临严重的危机……。侯自新这一呼吁，绝不是危言耸听，而是实情，只要看一看北京大学校长陈佳洱提供的北大青年教师流失的百分比，你就知道不是什么人危言耸听，而是事实让人惊心与难堪。“北大青年教师每年流失的人数占留校人数的 60%到 70%!北大目前青年教授只有 115 人，60 岁以上的教授却有 470 多人，如果这些老教授一退，青年教师队伍就会出现‘接不上’的问题。”像北大这样执中国高校牛耳的名牌大学都不能以其名声留住该校的年青教师，既可见市场经济的伟力，同时亦可反映我们在对待青年教师地位、待遇诸方面，既有失策，更是无力。这并不是说青年教师在物质利益的要求上比老教师要求得更多，北大力学系青年教师李水云就说，尽管外企、公司里与自己同等学历的人，其待遇要比他高出许多，但自己要求并不高，只要起码的生活条件就行，但连这点都做不到，就只好走人。(《北京科技日报》1998 年 9 月 24 日，刘春香文。)

自然，教师的待遇偏低，实在有许多理由可讲，比如高校受旧有体制的束缚，统得过死，不能发挥其高科技和人才集中的优势，将其发明创造的产品转化为商品，从而在知识的市场化中得到效益，进而改善教师的待遇，增加科研经费，形成改善的良性循环，由是观之，高等学校教育体制是必须痛加改革的时候了，观念亦须全面改变。但这还并不是问题的全部。一方面，我们痛感流失了真正的优秀的教师，成为教育界严重的“教师大逃亡”和“水土流失”，但另一方面又乏滥竽充数之徒，因此造成城市里面的中小学，尤其是高校里面的生职比、师生比居高不下，与世界 1：14 的平均师生比相比，不够优化，严重浪费教育资源。同时也表明我们高校的教师可利用率还有很大的潜力可挖，但囿于大锅饭的平均主义体制，以及人浮于事的现实，加之对高校富余教师的优化组合不够，缺乏相应的竞争机制，与前一问题联袂形成高校在教师问题上的双重困境。城市里的中小学教师也存在相对富余的问题，但农村的教师却严重的不足，民办、代课教师缺乏相应的教育程度，学历水准严重不达标，因此教师的质量和教学质量得不到有效的保证，使得整个中小学教育中，农村中小学教育相对城市而言，形成了严重的跛脚，拉大了城乡教育质量的差别。

农村教师尤其是边远山区教师严重不足，已是不争的事实，因为我们整个教育体系中缺乏严格的留住农村教师的切实政策，比如《教师法》里第 28—31 条也只是对教师待遇的概略性规定，而没有顾及到老、少、边、穷地区如何留住并不充足的师资力量，甚至很多时候就《教师法》里的一些规定也被基层的教育机构弄得面目全非，使得农村教师的流失远远甚于城市。前苏联对安心在西伯利亚工作的教师有非常特殊的优惠政策，20 年后原工

资照发，还可自选到自己喜爱的大城市工作，再拿工资，也就是可得双份工资。老、少、边、穷地区教师的缺口始终无法满足广大学生要求入学的实际要求，但是作为基层学校又要尽量解决这一矛盾，因此就出现了一些乃至是文盲的人混进了教师队伍，其教学质量的低下，误人子弟，使得农村尤其是老、少、边、穷地区的教育雪上加霜，形成教与学方面的恶性循环，严重制约和阻碍了这些地区的进步与发展。使得城乡差别因教育一项又严重拉大，形成新的不稳定的社会源，农村的现代化进程就永远只是一个梦想。

福建惠安县由于本地教师严重流失，学生人数剧增，于是从 1993 开始便通过湖南省各地人事局组织的人才交流中心，先后共引进了 471 名教师，最后发现竟发现有 170 多名假教师，这些人大多只有初、高中文凭，却持有各种大专院校的假文凭和手续齐全的干部档案。假文凭从市场上买来，而手续齐全的干部档案则交钱给人才中心即予办理，湖南省一些党政地方部门在金钱在的诱惑下，不遗余力地为假教师大开方便之门，而惠安县的招考者又不过硬，或看见其系假文凭竟视而不见，让不合格的假教师流入学校之中，给教育事业造成了极大的危害。比如一名湘籍英语教师一节课教 21 个单词，竟有 14 个念错。(见《人民日报》1998 年 9 月 22 日，江宝章、林森泉文。)广东省饶平县上饶镇的康东小学共有教师 42 名，只有 24 名在上课，其中 18 名连管理的干部也不知道分们姓甚名谁，而这 18 人每人每月照领 200 元工资不误，而饶平县却是个有名的贫困县。康东小学有 4 名招收进来的名办教师被确认为文盲，甚至连该县教育局局长也反映，全德小学校长把自己“没有文化的老婆”招收进学校的事。(《华西都市报》1998 年 10 月 21 日之转《新快报》之报道。)

那么上述假教师和文盲混进教师队伍，其原因何在呢?其实这问题并不复杂，它反映了我们的教育体制和现有体制下的大环境融为一体的客观现实，旧有体制的约束和侵蚀是无孔不入的，它几乎反映在各行各业当中。追溯起来，无一不与我们进行经济体制改革而相对忽视政治体改革有关，这是典型的生产关系阻碍生产力发展的明显事，倘使政治体制不改革，经济改革中的瓶劲问题就不能得到突破。如果我们还继续维持经济发展较快，而政治改革严重滞后的格局，这就像一辆车的双轮，其一轮速度快若火箭，另一轮却慢若老牛车，两轮不得协调，此车必然不能正常运行，到了总爆发的时候，甚至可能使此车完全散架而报废。“假教师案”中，湖南省一些党政部门和人才交流中心见钱眼开，而现存在教育体制却缺乏有效的制约他们贪财的措施与能力，而贪污腐化成风，更是助长各种丑行公然行市，此案中惠安县教育局局长胡百奇接受贿赂 54 万，便是明知教师有假，却不防止并加以杜绝的直接原因。而文盲教师和多余的教师领薪，也主要是因为其中有利益的原因，饶平县民办教师分县教育局民办、镇民办和学校民办三种形式，除了县教育局的需要考试外，镇民办和学校民办教师的录用都是学校一把手说了算。这种无处不在的一手遮天的做法，其中不玩猫腻才有鬼，缺少有效的制衡和监督，我们就会知道人都是靠不住的，不管他们在公众场合多么会表演和讲述那些大言欺世的玄玄道理，暗地理依旧要去干那些贪赃枉法的勾当。4 年来上饶镇办领导(包括镇委管教育的领导)，以及各小学校长和教导主任，每年都组织一次公费旅游，今年到香港旅游每人开支 3000 元，自然每个学校的经费开支帐目都乱得一团糟。

教师队伍混乱，甚至混进衣冠禽兽之类的所谓“教师”，也并非绝无仅有。四川省遂宁市中区会龙镇保山办事处铁炉村代课教师唐进，就是因其哥是保山区办事处一小学的校长而混进教师队伍的。唐进在教室内对 12 名不满 14 岁的幼女进行强奸后，因被《南方周末》等媒体暴光后而被枪决。(《华西都市报》1998 年 9 月 30 日。)四川内江艺体师范学校教师熊燕康因强奸猥亵 5 名学生被判刑(《华西都市报》1998 年 9 月 28 日。)像这样的教师岂止是不能传道授业解惑，实在属于教师中的害群之马，对学生的摧残至为惨烈，影响极坏。加之市场经济的来临，一些教师用自己手中的权力，在学校进行经商活动，要

求学生的“配合”，从中盘剥家长，这说明对教师队伍的整顿治理已到了刻不容缓的地步。不妨看一看有家报纸在名为“百姓说话”栏目中做的一个专版话题“家长说：老师，请您听听我的心里话”，家长对教师的不满有关体罚、歧视所谓差生、狭隘、对学生缺乏尊重、喜欢被家长“腐蚀”等等，最后该版的“编辑说话”：“非常遗憾，在来自家长的稿件中，竟然没有歌颂教师的。对此，我们深感忧虑，同时也认为，这不能代表 100%的家长观点，更不能否定教师主流的丰功伟绩。”(《成都晚报》1998 年 9 月 18 日。)大家都看得明白，这是编辑在给教师下台阶，也是新闻工作中以正面宣传为主的方针教育他们的结果。其实有的教师应该为自己的堕落脸红，而且影响了教师的整体形象，尽管堕落的原因——如薪金偏低、地位不高等——是可以理解，但不能作为开脱自己师德下降的理由。无论师德的堕落，还是教育经费的无端被严重挪用贪污，都表明现今之教育体制已极端不适应新形式下的教育。政府与其在那里空喊我们的底子薄，教育经费不足，不如痛下决心整治这种鲸吞教育经费和人民血汗的行为。倘使政府能从自身的根子上解决问题，加强对教育的宏观管理和政策法规上的执行，而不要在鸡毛蒜皮的事情上徒耗心力，统得过死，进而减少教育经费的无度损失，拿来解决教师工资偏低，学生因穷无法上学，并且着力整饬师德的堕落，于国于民都有莫大的好处。

由于民主制度的兴起，以及由此而来的对人的尊重，世界各国的教育尤其是欧美各国的教育，经过漫长的发展与演进后，在 19 世纪末 20 世纪初迎来了革命性的变化，兴起了进步教育的运动。经历数千年而不变的传统——“教师以教书知识为罚，学生以记忆、背诵书本知识为主，学习过程靠纪律惩罚维持”——受到了猛烈的冲击。实用主义教育的代表杜威曾一针见血地指出：“从前的教育，把学生当做被动的，把许多教授的材料装进学生心里去，就算了事；现在的教育，是要学生自动，是以学生个人的本能做主，拿教育做发展他们本能的工具。”(杜威《现代教育的趋势》，见《胡适学术文集·教》P317，中华书局 1998 年 1 月第一版。)于是就出现了“儿童中心论”、“学校即社会”、“从做中学”等教育理论主张，相应地也就出现了“问题教学法”、“设计教学法”、“道尔顿制”、“文纳卡制”等教学方法，强调了以学为中心，重视学生个性发展的教育观念，极大地突破了传统教学方法的模式。

在中国这个有着漫长传统教育的国度，强调老师的权威，师道尊严，到了无以复加的地步，甚至在广大的农村每家每户堂屋的神龛上都竖有“天地君亲师”的牌位。虽然教

师的位置只占了这个牌位的最末一位，但教师的影响却是由此可见一斑，因为在中国这个悠久的专制主义国家，老师无疑是被纳入有统治力的精神系统之中，有着天然的话语霸权，一旦发话，便不容争辩，而且是“一日为师，终身为父”。一旦对老师所教发出疑问，不仅是对该老师不敬，而且也是对现存秩序和强权话语的挑战，学生轻则挨藤条竹片的抽笞，重则会被视为叛逆，而永远失去纳入其正统秩序之中，从而也就失去了安身立命的本钱。因此在我们漫长的教育发展史中，强调的是学生的听话，有着像机器一样的记忆背诵和复述老师观点的能力。至于是否有特立独行的思想和汪洋恣肆的创造性，不仅不在他的考虑范围之内，而且尽量要避免学生有旁门左道的思想，这不只是关涉到老师在教育界的声誉，而且也是为学生通过科举考试这座“独木桥”，得以飞黄腾达的未来着想。那么这样看来，不只是家长主张对自己读书的子女进行体罚，老师也觉得体罚你，是为你学生好，可怪的是，有的学生甚至也觉得体罚是为自己好。

自然，这种念兹在兹的，来自各方面可怪的对体罚的变态热情，并不是中国教育的专利，欧美国家的教育在过去也是有过体罚的。甚至一德国教师汉伯耳在他五十年七个月的教师生涯中，有下列让人惊骇的故事，其惩罚学生的次数与方式，真可谓古今中外无出其右者，集古今体罚之在成：用藤杖打学生 911527 次，用棍子打学生 124010 次，用戒尺打学生 20989 次，用手打学生 136715 次，打耳光 7905 次，打嘴巴 10235 次，打头部 1115800 次，用课本打学生 22763 次，要这生跪在豆子上 777 次，要学生跪在三角板上 613 次，戴愚人帽 3001 次，举棒 1707 次(数据资料来源见林玉体著《教育与人类进步》P171，(台湾问学出版社 1978 年 11 月初版。)，这样的老师可称是用惩罚学生来对开心，这哪里是什么老师，实可与屠夫暴徒相比。不特如此，英国九大公学之一沙特豪斯的一位学生有过如下的记录：

一八一八年，我们的校长罗素(Doctor Russell 博士有一种想法，他决定要去除体罚而代以罚金。但每一个人都反对种革新措施。对我们而言，棍子似乎是最能够与绅士风范相搭配的，可是罚金呢?不是顶可耻吗?全校因而如此叫着：“去你的罚金!棍子万岁!”结果，这种叫声成功了，棍子乃被郑重的保存下来。 我们对于这样子的结果感到欢欣。罚金取消的第二天，当我们进入教室时，看到一根上好的桦木棍子摆在里面。头两堂课，这根棍子还被妥善的使用过呢? (转引自林玉体著《教育与人类进步》P164—165。)

英国公学的学生为了绅士风范，不惜受体罚之苦，实是要风度而不要皮肉，至少有着绅士的自豪感在吸引着他们喊“棍子万岁”。“棍子万岁”发生在 19 世纪初叶，而台湾在 20 世纪末期，还有老师在黑板上大书“藤条万岁”，惹得教育学者林玉体先生义愤填膺。那么大陆的教师当中虽没直接喊“藤条万岁”，但在实行起来，确是有过之而无不及，真是所谓干了也不说。一位小学生因为跟自己的老师开了点玩笑，在上体育课崴了脚后，罚该生在黑板边站了两节课即一个半小时。(《成都晚报》1998 年 9 月 18 日。)一位老师惩处学生有绝招，用老牌政客整人的办法，颇有点“挑起群众斗群众”的意思。成都市郫县郫筒镇某小学肖老师，对于没有按时完成作业的学生，便授意其他学生向这些学生啐口水。(《成都

商报》1998 年 9 月 14 日)这对学生的健康成长不利是不言而喻的。四川乐山市五通桥区杨柳镇瓦窑沱小学四年级学生小军，在玩游戏被老师罚款，十岁的他便上吊自杀身亡。(《西都市报》10 月 17 日)还有更法西斯的举动，内蒙古呼和浩特市清水河县暖泉乡柏树咀村小学 3 年级老师华勇强，因学生李秉荣没有完成语文课堂作业，便用一根拇指粗的柳条，在他的右腿上抽打了五六下；李说不会查字典，老师又用柳条在他肚子上捅了三下，致使该生吐血不止而住院。(见《华西都市报》1998 年 10 月 23 日转摘自《中国青年报》的报道)成都市某中学地理教师张建国因 14 岁的张伟不听话的“冒犯”，竟推搡并踢踹该生几脚，致使他脾脏破裂。事实上，张建国此前也曾体罚过学生，受到批评，可是他似乎“执迷不悟”，体罚学生成隐。(《成都商报》1998 年 10 月 22 日)而另外一例老师体罚学生的事，则近乎由悲剧变成了喜剧，学生由此得到了莫名其妙的好处，让人觉得将一本正经念成了歪经。沈阳市顺通小学美术老师姜海波因打该校学生邢某，招致赔一万元和留校察看一年的处分，这本没什么不妥，但邢某却因免试了重点小学。我们教育界令人费解的奇闻真是太多。(《华西都市报》1998 年 11 月 10 日，转摘《文汇报》的报道)

这只不过是随举的几例老师体罚(或惩罚)的例子。而体罚或过度惩罚，给学生带来的生理和心理上的伤害，我们不妨举作家柏杨的亲身经历来作说明。柏杨晚年回忆自己的经历时，用专章“恶师和初中”来讲述其遭体罚的情状：“他(指柏杨数学老师侯万尊——引者注)对于既愚笨又不肯用功的学生，唯一的办法就是打，每错一道题，就打五手板。每天算术课时，我总要挨十手板或二十手板，每一板下去，手都痛得像得像火烧一样。”其具体的结果当然是“我的算术从此恶性循环，一辈子都无法提升，对我的升学，造成致命的杀伤。这是我平生最痛恨的一位老师，我不能愿谅他的暴行。”体罚甚至影响到了柏杨先生的生存选择，而造成的慢长深重的伤害表现为：“尤其是我必须自动伸出手挨打，是我一生中最早的一次重大污辱，我不能忘怀。”而且他立誓要报复，正应了教育哲学家洛克在《教育漫话》里所说：“棍子是一种野蛮的训练方式，它使得学童的性情野蛮。”“几十年后我终于长大了，甚至于长老了，我虽然没有报复，却产生一种强烈的诉求，那就是我反对任何体罚，认为凡是体罚学生的教师，都应受到严厉的谴责。”(见《柏杨回忆录》P22—24，中国

友谊出版公司 1997 年 7 月第一版)体罚的恶劣影响竟使人一生的阴影都挥之不去，像柏杨先生这样的成功尚且如此，而另外一些因此而蚁行匍匐于生活，只求一饭而不能的人，体罚的危害就影响到了人权的基本核心内容之一即生存权，而受害者最终又无法从行体罚者那里将损失讨回来，实在是害人不浅，遗患无穷。

自然，这并不是说教育当中完全一点都不用适度的惩罚性措施，比如下面这个略带幽默的故事就表达了“惩罚”的适度性所带来的良好效果。一美国夫妇带自己淘气的女儿逛商场，她发现店里的木马就爬上去玩，无论怎么弄，就是死活不肯下来，店员便请一位儿童心理学家来劝导，心理学家附在小孩耳边才说了一句，小孩便一骨碌从木马上爬了下来，扭头便走。大家对儿童心理学家佩服得五体投地，儿童心理学家说，无他，我只说了句“你再不下来，我就打烂你的屁股”的话。(故事来源见林玉体《教育与人类进步》P176）由于

儿童与学生的自我约束力，并且对学校及学生应遵守的规则认知程度不够，不能有效地甚至妨碍了班级或学校的教学秩序。但对于大多数所谓调皮的学生来讲，都不可能上升到如此的高度来对待，如上举几例体罚的情况，几乎与大家必须遵守的规则并无相关，且没有影响到他人，他们或多或少是因自己的智力或者是懒堕，做不起或不做作业而已，只能纪律约束，不能用体罚相威胁，就更能用体罚作为解决学生不做作业或做不起作业的措施。如果形成严重违犯校规校纪，应参照《教师法》中教师的权利，以及《未成年保护法》中的保护性条款中，找到适当的平衡，尽量以说服教育为主，以利向未成年人保护方面的倾斜，因为未成年人几乎还不能对自己的行为负责。据此可以采用老师和家长(未成年人的监护人)双重教育和负责的力法，而不是采取粗暴简单的体罚方式。

体罚方式的盛行，还有一个教学方面的原因便是，由于以教师为中心，以课堂为中心，以书本为中心的教学方式，只能用满堂灌和填鸭的方式，来完成其教学任务，这在新形势下是必须改革的陈旧的教学方法。但让人颇感遗憾的是，中国现今的教学中，就连高等学校的教育中都是采取的令人生厌的满堂灌的方式，遑论以应试教育为主、以考试为指挥捧的中小学教育，简直是要让学生对读书彻底厌烦为止。因此厌学之风布满中国的校园，这其中固然有“读书无用”、“脑体倒挂”等社会上实用主义风气盛行的原因，但老师们教学方法之陈旧，教学之无趣，不能启发学生心智于万一，不能使其在读书过程中带来欢愉，才是导致学生厌学、退学的直接原因。从而又侧面反映了另一个问题的严重性，即我们的师范教育作为职业教育的一种，无论从生源，以及师范生的培养方面，应大大地加强，因为教育是一种持续性的、传递性文化活动。师范教育的建设不力，新型老师的培养滞后，就会影响到下一代的健康成长，其影响可能是几代人甚至更为长久。

也就是说，我们现今的教育弊端，以及师资上的缺陷，都还存有五十年代到七十年代末一些不良教育的影响，比如有的高校里面五、六十岁的老师，多半都是五十年代的未经严格考试，或者是革大，或者是因成份好而照顾上学的，况且彼时留校者并非以才学论，而是以成份论，这样人为地造成了师资质量的下降。他们被学者王东华称之为与七七年恢复高考后的新大学生不同的“学员”，而非标准的大学生，因此在知识结构上可以明显感到当时太过强调政治的教育观，以及“苏式”教育在他们身上的欠缺。(参见王东华著《新大学人》中“新大学人——是什么，不是什么?!”一节。海天出版社 1993 年 10 月第一版)以笔者在大学时的观察来看，完全可以映证王东华的研究与判断，这一代人(少数才学卓著者不在探讨之列，因为个案不能作为普遍论证的依据)与他们的上一代人相比，缺乏他们深厚的中国文化根基，不能以哪怕是缜密的考证功夫，与上一代颉颃；而与下一代相比，他们又缺乏西学对他们的深入浸染，缺少批判精神和创造眼光，因此他们的教学和研究就在教师显得相对平庸。这样教出的学生就会用此去影响下一代，代代相传，这也就是教育包括教学改革比较难以更新的深层文化原因。教师的境养事关教育得以良好发展的延续性，如果不把教师培养放在教育首当其冲的位置，哪怕我们将“素质教育”的口号喊破嘴巴，也无济于事，因为即便我们有行素质教育之心，也无行素质教育之力。

教育之主体固然应是学生，因为教育要在学生身上才能具体而微地反映出教学的成果。但是教学之得以实现，学生学习之得以顺利完成，却与学校软(如师资力量)硬(校舍、教学仪器、实验室、图书馆等)件设施的齐备与否，学校的管理科学与否，校长的选任适得其人与否，生源质量相差悬殊与否等因素有关。学生作为教育成果的最终体现者，反映出上述各个方面因素互相协调、互为影响的综合结果。

但我们现今学校教育的一个病症在于，现今学校的许多校长都是上级行政部门任命委派，使得学校校长一职，带有极大的官员性质，因此当今官场上的一系列恶劣作风无不影响到学校管理者的身上。许多校长唯上之要求是听，哪管学校管理的科学化，经济而节约，并由此得出良好的教学效果，培养出能力出众，创造力旺盛，思维敏锐，视野开阔的新一代学生。要之，现今许多校长，只是对上努力听命，对下则只要敷衍过去，搪塞便好，而且自觉不自觉地栽植自己的党羽，形成自己的利益瓜分范围，将自己所处校长之职位，当作升官进爵的一站，并非要为教育事业长久而认真的奉献。这样的校长，你要他对学校的发展有个切实而细致的长远规划，人才的延揽有个理性的处置，教学的改进列出一个有日程表的未来打算，岂非夏虫语冰，缘木求鱼?这样的校长，只注重个人之得失升迁，把当校长当作向仕途精进的敲门砖和一个暂且栖身之驿站。这样的校长就会不求有功，但求无过；这样的校长就会时常感到有把达摩克利之剑悬其头顶，即便其有心改革，亦无力实施；即有蝮蛇蛟手，病及衰体，将不久于人世，仍无壮士断腕，尚可保命之豪举。高明之人便说，这样的校长，即便废了也罢。倘使不改变把校长当作官来做的实际情形，以及摒弃将其当作官来做的实用主义观念，学校的管理要进一步完善，吾国之教育要更上一台阶实在比登天不难。

现在我们不难看到有的校长，对学校教师的要求，对学生来源的期许，无非落在一个钱字身上。比如广东饶平县饶镇全德小学、康东小学的校长，在我人看来以及受新闻媒体教育后之揣度，必是不可理喻之人。不久前，广东饶平县上饶镇 3 位农民带着有 3000 多名家长按了手印的投诉材料到广东的《新快报》反映上饶镇教育系统出现的严重问题。其核心内容如下，上饶镇全德小学六年级的学生们发现，学校发给他们出人意料近 10 本配套的教材中，封面分别为“某某某素质训练”和“某某达标精练”的两种练习册，其内容竟是完全相同的。

这些书纸质差、错别字多，明显是盗版。而全德小学校长的解释是，学生每学期上缴的书费为 80 元，其中 30 元上交到镇教育办，以购买课本，而留下的 50 元则大部分用于向镇里被镇教办主任女婿承包的新华书店购买复习资料。不用分析，人们就会知道，这里面充满了多少肮脏的交易。学校这样无度的乱收费，从家长手中刮来的民脂民膏，就毫不费力地流入了与教育有关的官员们腰包；不只是如此，校长等官员们还污人钱财，并不与人消灾，而是更加拿些不合格的教材，误人子弟，断送其辛苦之前程。

更使人莫名其妙的是，全德小学的校长可将自己“没文化”的老婆招进学校，而

这消息是该县教育局局长在记者采访时透露出来的，县教育局局长明知其违法行为，却视若无睹，这分明表现全德小学校长能量之非同小可。而康东小学里竟有 18 领薪而不上课的“教师”，奇怪之至的是，连康东管理局的支书和干部也不知这些白领薪的“教师”姓甚名谁，而且他们能明目张胆地说出来，而不怕上面在惩治康东小学时，连他们的管理之责也一并清算，事实上也很难清算到他们头上，这也可说是中国教育系统官场体制之怪现状。事实上，像这样的新闻也是很难有下文的，因为官场的利益是盘根错节，惩一人之利益，必得罪众多与之相关人士的好处，因之出事后必竭力勾结，抱作一团，动一发而牵动全身，使得决意查处者也只好不了了之。出现学校校长一手遮天，与教育官员勾结的情况，究其原因，并不深奥，权力无监督，利益驱动人，权力这张巨网上的利益有着千丝万缕的联系，这样才会有教育官员们与各校的官理者每年四处公费旅游，挥霍无度的丑恶景象。一般说来，这些学校为应付事情败露后上面的查处，或作假帐目，或干脆帐目十分混乱，连镇教办发放教学资料的底册里，也根本没各册书的单价记录。(《华西都市报》1998 年 10 月 21 日转摘《新快报》之报道。)简直有恃无恐到了令人发指的地步。好像是校长们在好勇斗狠，另一位河南中原技校的校长陈海中伙同老师，以“办案”为名非法拘禁学生，严刑拷打，刑讯逼供(《这个校长心太狠》，见《蜀报》1998 年 11 月 27 日)，这哪里还是一校之长之所为，简直和黑社会的流氓地痞没有什么两样。像这样的学校，这样的校长，你还指望他教书育人，服务未来，造福桑梓吗?那实在是与虎谋皮，给妓女讲贞节牌坊，和政客谈爱民如子一样，荒唐可笑。

通过剖析上饶镇教育系和全德小学、康东小学之怪现状，由此可以推出有的学校暗藏着的危机，可能更加让人震惊，只不过是暂时还没有揭盖而已。与此相应的是，高等学校校长的素质也急待提高，一方面高校校长作为行政任命的官员，有官场固有之恶习，遇事逢迎，唯上是听；另一方面，解放后尤其是八十年代以前的高等教育，文理割裂，大多培养单一的技术型专才，对社会生活及学问方面缺乏贯通之感，处理问题，头痛医头，脚痛医脚，往往由起初之小恙，一步步变而为沉疴，终至不治。过分强调专才教育，以及国家主义教育和实用主义教育结果，培养的多半是技艺上的匠人而非深具人文精神的教育家。一粒沙中可见一个宇宙，一滴水中可探得太阳的反光，一件小事可侦知一个行事标准之一斑，用此法我们看一看北京科技大学一位副校长的所作所为，再对比那些爱心如潮，深具教育理想的校长(其实他们多半也是教育家)，你就会知道当今的大学校长缺少的是什么，他们可能不只是知识的贫困吧。自然，新闻界没告诉我们这位副校长姓甚名谁，如果用为尊者讳、贤者讳的老套路来为其隐名的话，好像他并不是什么尊者贤者；那么我们只好揣度，是他这个副校长的官位在起作用，致使不能将其大名暴光，这是典型的官本位意识，也是真正的中国特色。从这些细小方面即可看出庶民百姓为与官员犯错之不同对待，这不只是我们期盼的离平等自由之原则相去甚远，也是中国教育贫弱无血的活生生见证。

1996 年 2 月 29 日，北京科技大学物理化学系学生田永，参加电磁学考试时，请假上厕所的途中，身上掉下一张电磁学公式的纸条，监考老师令他离开考场。3 月 5 日，学校认定田永考试作弊，勒令田退学。3 月 7 日物理化学系向校方提起申诉，说明田永的纸条

与考题无关，应属违反考试纪律而非考试作弊。就连监考老师龚育良、郭务本也出具材料证明，田永并未查看落下的纸条，且该公式与考试无关，而且认为该考生从已考的题来看，若再做下去，完全可以及格。可怪的是，对系里的申诉，校方不作答复，因而田永继续按时报到、办理注册、交纳学费并完成学业，但在 1998 年 3 月 18 日，事情突起波浪，校方通知物理化学系，要求为田永办理退学手续。于是物理化学系、应用科学学院包括 7 名博士生导师在内的 30 多名资深教师联名上书校领导及原国家教委，强烈要该副校长认真听取他们的意见，更改对田永的处分。原国家教委教育司也就此致函北京科技大学，认为他们制定的对作弊学生处分与教委 1996 年 13 号文件不符。

但就是这位副校长置民意和法规文件于不顾，甚至态度粗暴地说：“我不管什么教委 1996 年 13 号文件，除非我不当校长，否则此案永远不能翻……”，他甚至荒唐地说：“保留田永 4 年的学习成绩，让他重新参加高考，考取后立即发给毕业文凭。” (《成都商报》1998 年 9 月 23 日。)他这个补充性的条款，不只是蛮横无理，他置教委的文件法规于不顾，却偏偏要自行其是，让田永再参加高考后即发给文凭，请问他的这种决断有何依凭，如无根据，一校之长，该受过相应的教育，为何将自己的意识凌驾于民意和法规之上，是谁使他这样得意猖狂?这种咄咄怪事，真是古今中外，闻所未闻。田永毕业论文答辩得了 91 分，全部大这课程排名全班第 9 名，被系上认为“历来表现较好，是个很有培养前途”的学生，不意竟栽在这种昏庸粗暴的手下，真是比窦娥还冤。要培养像田永这样一个“有培养前途”的学生，个人和社会将付出多么大的代价，其成本之高，对于我们这个教育贫弱的国度，可想而知。像这样的校长执掌高等教育会做什么样的成绩，读者诸君自不难判断。有点良心并遵规守法的公民自不可能做出此等伤天害理之事。

清华大学前校长梅贻琦先生曾说:“我们只要想想,有多少办学的人视办学如做官,视学校如衙门,趾高气扬,颐指气使,使知一个大学校长之有礼地对待一切人们之可贵。”(《近代史资料》总第 70 号)以梅先生的要求，这位北京科技学的副校长，岂止不够资格当校长，实在连商贩应具备的温和的服务态度都没有。而今日大学的校长竟能如此一手遮天，这不仅表明我们的教育体制已不适应新时代之教育，同时亦深刻暴露了校长任命制的弊端，那些任命校长的行政官员是以一种什么态度来任命，是以教育的未来作想呢，还是任人唯亲任人唯钱的恶劣结果。而校长虽不必全盘照搬西方式的校董任命制，但民选、广泛听取民意并考察，终行任命，总可以进行试点，或许可以稍减那种武断任命之恶果吧。但是至今为止，不仅没听到这位副校长被有关方面惩处，更没有听到荐此人任校长的人，得到了乱荐人才的什么处罚，说不定他还有可能因此高升呢?这就是中国的现实，有良知之人闻听此点，除了要求加紧改造不公平之社会外，还禁不住暗中抚膺痛哭吧。

当今大学里的校长，就连最称职的，也只不过是某一方面的专门技术人才而已。他们的知识有着极大的缺陷，甚至没有足够的教育思想和办学理念，更不用说对社会诸多弊端有清醒的批判和不屈的怀疑。一校之长丧失掉此种独立之精神，自由之思想，兼容并包的

办学路线，就不可能保护教师独立研究，不受强权意的干扰，也不可能爱护学生自由之思考，甚至心怕学生的创造力和独立思考超过了权力所能允许之范畴。自然这与校长之被当作官员任命不无关联，既是官员，也只过政治系统之附庸而已，哪里能有自己的办学理念，也不可有自己特立独行的发见。就拿执中国大学之牛耳的北京大学来说，我们随意点出几位校长，便可看出一个大学校长权力到思想逐渐弱化的轮廓，教育家蔡元培的办学思想是，“循思想自由原则，取兼容并包主义”，建立了一种至今仍为人们所崇仰的北大精神。清华大学校长梅贻琦曾对“北大之所以为北大”作过精彩的阐释并意欲追随之：“对于校局则以为应追随蔡孑民先生兼容并包之态度，以克尽学术自由之使命。昔日之所谓新旧，今日之所谓左右。其在学校应均以自由探讨之机会，情况正同。此昔是北大之所以为北大，而将来清华之为清华正应于此注意也”。(见《近代史资料》总第 70 号 P171)蔡元培先生不只是北大走向现代教育进程的奠基者，而且也是现代中国高等教育难得的精神领袖。依我看来，倘若北京大学已不残存这点难得的精神，那么它也只不过是中国众多平庸大学当中的一所罢了。胡适先生亦是一教育家，其思想既承杜威实用主义的进步教育，又赓续其所倡导的自由主义政治理念，把学生和教师的地位，以及学术的尊严提到一个相当的高度，胡适先生在许多方面特立独行的见解，兼以但开风气不为师的风范，实应在近现代中国文化包括教育界据有相当重要的位置，绝非那种好贴政治标签，近乎骂娘的所谓对胡适学问思想的指陈，所能够骂倒其在教育文化界的业绩的。

到了五十年代，马寅初先生执掌北大，他虽自知无法抵挡五十年代对高等学校教育包括北京大学的改造，对学校办学方向的影响已渐趋式微，但他仍以个人的勇毅续写了他倡导的“北大主义”即为“牺牲主义”的观点，后终因提倡“新人口论”而获罪。但并不就此屈服，“虽年近 80，明知寡不敌众，自当单枪匹马，出来应战，直至战死为止，决不向专以力压服不以理说服的那些批判者投降。”这实在是北大精神要害之所在，也是中国知识当以此为榜样的社会良知。现今之北大，即便像陈佳耳先生这样的中科院院士当校长，其对学校学生的影响与马寅初先生相比，都是不可同日而语的。解放前的学理工出身的大学校长非常多，“如清华的梅贻琦、南开的张伯苓、浙大的竺可桢、云大的熊庆来、中央大学吴有训等等，这些人都理工科出身，但在他们手里，都把大学办得有声有色，这些校长本人是专家，但同时又都是教育家，因为他们都有自己的思想，才教授、对学术、对学生、对思想、对自由，大体有固定的看法。”(谢泳著《学人今昔》P95，长春出版社 1997 年 8 月第一版)这自然不能完全怪陈先生，或许是学校的办学自主权太少，校长个人思想可以发挥的余地甚少的缘故。

事实上，不只是以前的大学校长多半是教育思想家，就是以前的中小学校校长，也有不少教育思想方面的卓越者，有的甚至是开某种教育方法之先河。计有晓庄师范的陶行知、中华职业学校校长黄炎培、成都树德中学的校长吴炜、江西幼师校长陈鹤琴等等。国外的亦有前苏联克留科夫铁路职工子弟学校长和波尔塔瓦市立学校校长马卡连柯、乌克兰巴帕雷什中学校长苏霍姆林斯基、莫斯科第 110 中学诺维可夫(诺维可夫曾著有《校长手记》阐

述自己的教育思想，不过现今看来，语多不经，观念陈腐。见新潮书店 1951 年 7 月初版，译者耒井从英文转译)今日有多少校长——不管是大学还是中小学的——能称得上是教育思想家呢，吾未之闻。我们即便再有睁眼说瞎话的绝妙技巧，也不能把上饶镇全德小学、康东小学的校长及北京科技大学副校长看作是一人合格的教育工作者吧，遑论他们是什么教育思想家啊。如果你硬要探究一下现今为什么不肯出教育思想家的原因的话，那么，我可以告诉你一星可窥其幽微的蛛丝马迹，五十年代蛮不讲理地大批狠批行乞兴学的武训，以及被称之为人民教育思想家的陶行知，你就会明白还有谁愿去做使他倒霉的、特立独行的教育思想家呢?算了罢，传声筒要保险得多嘛。

女作家、教育家陈衡哲先生曾就升学与考试，发表过自己精辟的见解：“一个人才的造成，单靠知识是不够的；知识的获得，单靠书本是不够的；书本的了解，单靠数里的功灌注是不够的；数量收入脑海中的程度，单靠考试是不够的。在这一连串大小轻重的关系上，不但会考的一件事，只等于一个不足轻重的陪臣；就是读书的本身，也不过等于一个爵爷罢了。在它的上面，还有那一位至高无上的君主，叫做‘人生’的呢!”(《青年的健康问题》，见《衡哲散文集》P213，河北教育出版社 1994 年 5 月第一版)

但在现实生活中又有几人能切实地注意到“人生”这个君王呢，他们只注意“会考一件事”，自然并不是他们喜欢会考，而是因为他们不得不注意，因为通过会考的筛选，走过高考的“独木桥”，个人会得到更好的工作及发展的机会，人生的选择余地也较原来增大。固然也有书读得多的高学历人士失业无工作，但就漫漫人生长路来说，总体上无疑较所受教育有限的人来说，改弦更辙和寻找出路的契机总是会更多，因此无论是长期考虑还是短期打算，人们总是竭尽所能争取更多的受教育的机会。而受教育的机会，在我们这个贫穷的国度来说，并不是人人都能得到的，尽管人人都应有受教育的机会，同时受教育的权利作为人的权利的一种，列入了联合国所倡导的《世界人权宣言》的核心内容之一，也是世界各国教育发展追求的理想。我们常常说人权最重要的是生存权和发展权，这种说法尽管对人权有以偏概全，甚而偶尔有断章取义之嫌，但生存权和发展权作为人权内核中不可缺少的部分，要做到也并不是那容易的。因为一个人要生存和发展，那么必要的教育就是绝对不可少的，倘使一个人是文盲，那么他在社会上的生存能力和竞争能力，在起步上就吃了亏，就更谈不上追求生存的质量。可以说，由于各种因素，基础教育在政府提出的的 2000 年内还得不到普及，我们连人权内核中最基本的生存权和发展权的实现，都还做许多切实可行的工作，以期逐步得到改进。

而我们的《义务教育法》为解决人人都应有受教育的机会，做出了法律上的规定，这固然是一种进步。但光有法律，经济发达程度不够，同时又没有相应的教育经费的投入，即便投入了相应的资金(何况我们的教育经费的投入仍低于世界平均水平)，但管理不善，教育资源浪费严重，甚至教育官员的贪污腐化层出不穷，那么我们的《义务教育教育法》更多的时候是聋子的耳朵——摆设。事实上，作为义务教育最基本的规定，所谓免除学费，可以

说在很多地方都未能实现，而且很多学校是更变本加厉地乱收，使得学生家长不堪重负，这说明政府和法律在限制及处罚学校方面是不力的。作为想受教育而又没有能力的人，政府若不能使其受到教育，那么《义务教育法》只不过是画饼充饥，仅仅有一种向国外做姿态的作用而已。政府都没有因不能做到真正的义务教育，而受到处罚和批评，还有谁把这个《义务教育法》放在眼里呢?因此我们经常看到有的家长不让孩子上学，并不是因为贫困，主要是没有认识到这是父母义不容辞的责任，这样的父母很有些时候不能受到应有的惩处。当然这里面最为棘手的便是法律中对政府官员和政府行为的惩处不力的问题，而这个问题，就会牵连我们国家在实施法律过程中较为普遍的司法腐败的问题。当然，还有对《义务教育法》进行修改和完善的问题，"《义务教育法》第十五条和十六条，对各类义务教育法律责任问题，有一些原则性的规定，但不够具体，不便于操作，有些行为虽有规范，但无具体处罚规定。"(《教育政策法规》P172，李承武主编，西南师范大学出版社 1994 年 12 月第一版)

同时义务教育法及"普九"教育的全面贯彻实施，还有一个更为棘手的问题，因为我们不仅是个经济比较落后的发展中国家，还有着一个更为庞大的待受教育的人口基数，有限的教育经费投入，加之教育经费的落实与管理又存在许多弊端，面对众多的受教育人口，就形成了一个十分棘手的社会问题。我们的人口众多，世界第一，已是妇孺皆知的事。不过，这个轻而易举的世界第一却非什么光荣，反而是压得我们喘不过气来的负担。马寅初先生五十年代单枪匹马的挑战，最终还是被淹没在强权话语的洪流之中，他那独立孤苦的呼喊，细若游丝，仿佛已变作日后将为此付出沉重代价的民众的低泣。现今有谁没被动地分担因人口过多而带来的，如就业、上学、脱贫、社会治安等方面的压力呢?

背负着农业社会和自然经济传统下老掉牙的遗教——人多力量大，要用血肉之躯，在短时间内赶超英美帝国主义及那些走狗列强，我们要用人多去赶超别人先进的现代化生产能力，只好去学意念取胜法，即义和团用长矛大刀拚别人火力威猛的枪炮。真是悲壮得要命，因此我们必须多生猛生，加之彼时没有多少娱乐节目，人口自然也就在政策的鼓励下高产起来，男人和女人都很便宜做了一回英雄。高产起来，哪顾得上去检验"产品"的质量，加之贫穷的家庭没有能力使自己"超载"的子女上学受教育，即便现今，国家亦无完全实施"普九"义务教育的综合能力，如此，文盲的人数自然就不会少。在 1988 年，"我国 10 亿人口中 95%以上属于自报初中以下水平，其中文盲达 2・3 亿；在总人口构成中，30 岁以下青少年占三分二以上，这种青春的优势由于缺乏社会教育机构的同步活力可能反而成为推进文明的不利因素……"(黎鸣主编《中国的危机与思考》P39，天津人民出版社 1989 年 2 月第一版)就是按一些学者乐观的看法，他们也认为，"2000 年基本扫除目前 14546 万(大约是指按 1995 年人口抽样调查，但这个数据的可信度及科学性有多高，目前因本人未找到其样本，不好评说)文盲和半文盲，并且不再产生新的文盲和半文盲并非易事。"(田雪原著《大国之难——当代中国的人口问题》P71，今日中国出版社 1997 年 9 月第一版)据最新资料显示："1978 年，我国总人口的 23・5%是文盲，1997 年底下降至 12・1%，其中年龄在 15 岁至 40 岁的文盲从 18・5%降至 6%。"(《人民日报》1998 年 10 月 22 日)我们且不说这数据的水

分，而且我国对文盲的认定标准普遍偏低(这点将在后续诸章谈到)，因此对文盲数字的认定，目前尚没有让人信服权威性论断，就是 6%的比例，也是个让人惊骇的数字。至于说 2000 年基本普及九年义务教育，作为公民，我们完全欢迎政府有这样高远的目标，但这个目标于国情来讲是不切实际的，目标一旦不实际，而“普九”目标又下达，形式主义就会泛滥成灾，有的基层政府并不是切实地去真抓实干，而是如何去在“普九”上造假做假，因为上级政府的监督不力，或者也是干脆走过场，这在敬一丹著的《声音》就有两封信很典型地揭露了“普九”的做假及上面虚假的检查。

既然基础教育的瓶颈这么多，要解决也非常棘手，加之我们在教育观念方面的落后，也就造成了现在基础教育围绕着分数，围绕着考试转的恶果，人为地形成了基础教育上的恶性竞争，或者是助长以分数判断一切的“精英教育”，把人人都有应接受教育的权利和机会，这样普及全面教育的观念置诸脑后。与此同时，我们的职业教育和其它中等专业学校没有形成面向市场的教育体系，不能使学生在接受初高中教育后，避免挤高考之独木桥，形成有效的分流；再者，我们对读了大学才是人才，而职业教育不是人才的观念，必须改变，因为市场越加成熟，越加需要一大批专业性极强地技术人才，这方面也将是以后市场需求的热点。复次，应在初高教育中加入职业教育的内容，以便有些学生并不须进高校就能出去适应社会发展的需要，或者在学位制上，承认高中学历在就业等方面的作用，形成一套有效的制度。

最后，减少中小学生的学习负担，改变我们单一的一考定终身的高考考试制度(其中包括考题的命题方式，评判方式等等)，这一方面目前已有政府的动议。同时还要改变我们以前较为陈腐的教育目的观，以及呆板的教育评价体系，才能促使整个社会逐渐形成面向全面教育的观念。六十多年过去了，胡适先生对当时高等教育的批评，音犹在耳，置诸当今的高等教育现状也不是无的放矢。他当时批评此种教育的弊端时，说无法培养合格的领袖人才，其时在我看来连一般人才也是不容易产出的：“这些新起的‘大学’，东钞西袭的课程，朝三暮四的学制，七零八落的设备，四成五成的经费，朝秦暮楚的校长，东家宿西家餐的教员，……”(《领袖人才的来源》，见《胡适学术文集 • 教育》P122，中华书局 1998 年 1 月第一版)

总之，对于解决中国教育的危机，我们实在不可盲目乐观，应从教育体制的全面改革入手，逐步推进，建立公正、公平、公开的，既能实施又有效率有关教育的法律制度和司法制度，社会各方面通力合作，尤其政府要花大气来抓，才有可能使最终改变现今教育的诸多弊端，显露一丝曙光。

第一章　　中国传统教育的贫困

我们应该努力去认识，在我们所接受的传统中，哪些是损害我们的命运和尊严的——从而相应地塑造我们的生活。

——爱因斯坦

多年以来，我们对中国文化的悠久，有种不加区分的优越感，并有着不用怀疑的超验意义上的自豪感。因此我们总是对那些邈不可追的上古时代，怀着不懈的热情，以及至死不休的迎奉。当顾颉刚先生得出“禹是一条虫”的结论时，那些还做梦想把中国文化的历史往上

推几千年的人，其怒不可遏，便可想而知。因为，在他们心目中，我们先前比你阔多了，哪管现在专制与落后、贫病和愚昧。一个长期陷入自然经济的封闭地区，且以农业文明为主的国度，有着让人压抑、使人害怕的非人道的专制主义传统，只能产生对过往经验的盲目崇拜

，并因此束缚人们的创造力，捆住民众的手脚。与当今那些积极向上，并且努力反省，清醒理智的文明制度相比，我们自然只会努力变态地朝后看，用过去的成就来做今天自卑其里，炫耀其表的外套，以掩盖我们在很多方面的落伍与苍白，这是农业文明社会的心理经验在人们身上的典型投射，也毫不隐藏地显现在中国教育文化这条我们追随先人脚步的、漫长而沉重的道路上。

众所周知，人类早期的教育，无疑更多的是经验的传递者。在一个生产力不发达的时代，人类对自然的抗御能力相当低下，经过相当艰难的努力所取得的面对险恶处境的经验，变得分外重要。“训练和教育新一代谋生，是人类最关心而最古老的一项事务。回溯遥远的史

前期，当人们借助于薄弱但在发展着的社会传统，缓慢地从野蛮时代解脱出来的时候，学习在很大程度上无疑是靠经验和摹仿来进行的。”(《西方教育史》P1，威廉·博伊德、埃德蒙·金合著，任宝祥、吴元训主译，人民教育出版社 1985 年 2 月第一版。)而这些经验的获得者，必然是饱经风霜的老者，而这些艰难的生存经验，要得以传递下去，必须依靠老人的口授，以及发展到有文字和书写工具后的笔谈，因此老人在某种意义上讲，先天地获得

了一种教师的身分。也就是说，“年龄越大，生活经验越丰富，也就意味着威信越高。这些年事很高的先民，既是部落组织的负责人，也是教育管理人员和教师。胡须越长，越就具备从事教育管理和担任教师的资格。”(熊贤君著《中国教育管理史》P6，华中师范大学出版社1989年10月第一版。)只要社会分工没有达到相当的程度，没有经过商品经济的迅猛发展，没有发生过大规模的工业革命，在一个以无数家族为基底组成的宗法社会，人们在教育上，对经验的传递和文化的赓续，必然还停留在对过往经验的无限依存上，而不是以创新为要务。

况且，传统的农业社会发展极其缓慢，数百年之间如若无动，也就不存在像现今社会这样发展迅速，相隔三、五年即可出现价值观、生活方式诸方面急剧变动，从而引发新旧人物、上下两代或数代之间的代沟，教学方式、教育行政管理、教材编写、课程设置、师资要求

、教育目的观等方面，都没有什么新人耳目的变迁。固然，社会的发展相对停滞，使得教育无法因新的需求关系而变更，但更为重要的是，中国专制社会的大一统及其超稳定结构，对有利于统治者的文化思想则不懈灌输，而对所谓的异端邪说则尽情宰杀。教育在其中充当了专制主义的维护者，这样的教育之下，大多数士人(因为中国的“士”与现代意义上的知识分子是不能完全等同的，故一律以士人称呼古代中国的读书人，以及由此而组成的官僚阶层。可参看余英时先生著《士与中国文化》一书，上海人民出版社1987年12月第一版。)面对皇帝奴役民众的事实，大多数时候，只不过是帮凶和冷漠的看客，固然，士人也只不过是皇帝无足轻重的装饰品而已。

与专制制度打成一片

先人们是很聪明的，他们会说：“致天下之治者在人才，成天下之才者在教化，教化之所本者学校。”以“祖宗之法不足畏”而著称的改革家王安石更是说：“天下不可一日而无政教，故学不可一日而亡于天下。”(《慈溪县学记》，见《临川先生文集》卷八十三，P870，中华书局1959年版。)强调学校教育以及培养人才的重要性，固然是看到了人类前进、社会得以发展的主要动力之一，是极有眼光的举措。从以上随引的两条关于教育的意见，我们就会看到中国古代教育中对“教化”的格外强调，而教化便是规定一系列让人不堪的、不可逾越的、限制人的创造力发展的秩序，逼使受教育者就范，你就会明了这其间蕴含的教育目的观和教育思想的落后与陈腐，真正限制着教育向光明的未来并以人为本的发展方向。简而言之，专制制度下的教育目的，其实就是培养百依百顺的奴才，听话效忠的顺民，并不允许你对专制制度有丝毫的怀疑，更不用说用自由、平等、理性的思想，以及人人皆应有受教育之机会的理念，来痛创专制制度的纲绳。

对教育有深入了解的人都知道,“教育目的是决定教育发展方向的深层因素它具有稳定和持久的特性，是人们把握特定历史时期和特定空间的教育特征的重要标识。有影响的教育目的往往包含着人类世世代代对教育的思考，反映着时代的要求和精神，表达着人们的理想

和愿望。”(李玢著《世界教育改革走向》P25，中国社会科学出版社 1997 年 12 月第一版。)而中国古代的教育目的观，固然有可能“反映着时代要求和精神”，但农业社会发展缓慢，其时代精神和要求并不如现代社会这样显在。至于说教育目的“表达着人们的理想和愿望”，在专制社会里只不过是民众的渴望和向往而已，并不能真的实现，而是由无甚自由可言的专制制度的代表——皇帝及其官僚集团的利益而决定的,同时显现了教育目的不可回避的阶级属性。直观地说，教育目的观，会影响到教育评价体系，而教育评价体系又会影响到学制之设立，而学制之设立，又会影响到考试制度，而考试制度则会影响到教材的编写、课程设置、教学方式，最终影响到教育的主体——学生对文化传承所负之责任，对社会变革和人类进步所作的贡献，同时影响到学生作为人之自由与独立精神的培养，并且体现出人本应该得到的人权及其相应的生存质量。

总体上看，中国古代教育的目的观倾向于为社会的大一统和超稳定结构而牺牲个人利益，作为受教育者不能有自由民主及怀疑批判精神，因此为以统治者为绝对利益主体而组成的国家牺牲，不仅是自然，而且也是教化之真正目的，而且也是衡评一个人是否符合其道德水准且成为模范的标尺。这与当今民族主义情绪高涨，落后愚昧的发展中国家，盛行的国家主义教育观，完全可算是精神上的同父异母兄弟，同时也与我们现存的教育体制及其教育观有着不容忽视的精神通道。因此批评中国古代教育的贫困，实在是解决现今教育制度的弊端，不可或缺的一环。

中国古代的教育分官学与私学两种，官学与私学固然在不少朝代都是并立而存，互相补充的，但它们之间也显露出此消彼长，盈虚相伴。官学固然是专制制度的附庸，就是私学也难逃专制制度的藩篱，因为不纳入这一制度内，即便不离经叛道，其生存也很难实现。只有

在今日的民主政体和市场需求完全开放的国家里，私学才有可能在市场的需求和学校独立办学理念之间寻得一种平衡，因为教育的目观已变为以人为本的进步主义教育观。但包括孔子时代在内的中国教育，从来没有争得一种独立自主的办学权利，“化民成俗，其必由学”，

是任何学校逃不脱的紧箍咒，说明我们求知的目的是，多半是纳入一套利于统治者驭民的伦理体系之中，而这个体系又是如此之腐朽不堪，以致从根本上，是以限制人们在学习知识的过程中的求真和创造为要务，自然就不可能培养一个追求真理，在怀疑中求知识的独立人格。那么专制制度对学习目的的要求，完全就是以培养一个人所谓的完美人格作为期许，事实上学会的不过是人事应对，虚套巧伪，尊卑有序那一套霉腐的东西，你只管遵守，却不能问其是否有理，你尽管去实施，却不能有半点的怀疑。不特如此，还把一个个生龙活

虎的人，照尧舜那样所谓的圣人去要求，来扼杀普通人所应该有的世俗生活。倘使有人说，我学习的目的，就是只为了作一普通的有知识的人，我下不违法，这是我的道德底线，我上不想作圣人，这是我的道德上线，我在道德的上线和下线之间的广阔地带活动，完全是一个人的权利，无可指责。但我们的教育却是过多地耗费在这种毫无结果的，淹没人的创造力的教学和考试要求之中。

我们现在拿所谓的“万世师表”(西方人根本就不会有这种超验主义和权威人格的称呼，所以苏格拉底、柏拉图尽管在教育界有极高的威望，教育思想对西方教育也极有影响，但他们都不可能获得这种称号。而这种称号，本身就显示了我们教育文化中先天的病根。简而言之，西人只要厘清或创立某个学说，均能在历史上有一定的地位，而中国对人的要求，恰恰不是以(知)识来衡评人，而是以德来标垂千古的。)孔子的教学方式和教育目的作为解剖中国传统教育的个案，以便从中窥见我们传统教育弊端之一斑，因为孔子的教育思想基本上可被视为传统教育文化思相的核心。万世师表的教育思想尚有许多不堪，何况后世哪许多拾其牙慧的穿凿附会之徒。孔子的教育思想固然有许多非常可取之处，诸如在教学原则和方法中，坚持因材施教、教学相长、启发诱导、能近取譬、循序渐进、叩其两端等；关于学的方法则坚持学思结合、学行结合、广闻博见、立志有恒、乐知好学、时习与温故等，对中国传统教育产生了积极而深远的影响。(参见熊明安主编《中国教学思想史》P9—17，西南师范大学出版社 1989 年 12 月第一版。)但无论从教学内容还是从教育目的上来看，其对后世教育甚至包括中国当今的教育，都有着不可磨灭的负面影响。而且从主从关系来看，尽管教学方法和原则、学的方法等也很重要，但都只不过是学习教学内容、完成教育目标的手段。如果我们将教育对人类生活的影响看得更深一点，甚至可以说，如果只有相对较好的教学方法和学的原则，而教学内容尤其是教育目的观很有问题，其结果更多的时候显示出的是南辕北辙。同时，也正是中国的教育老是不能取得实质性的拓展，尤其是在当今国际教育交流渐多，他国教育的飞速进步，以适应日新月异的世界发展时，可观照出当今中国教育对中国传统教育中的弊端的因循则效。不妨说，对中国传统教育弊端的认真清理，是改革当今中国教育，使其较快地与他国先进的教育经验和思想接轨，有着非常有益的价值。

孔子在教学内容中，将道德和道德教育放在不甚得体的位置，这种强调适足以限制学生对知识的真正追求。一方面它可能使人们和国家观念中，将道德和伦理作为统帅一切的根本，把道德的作用无限夸大，另一方面，它影响到后世法律教育和思想的贫弱，尽管注定法律

教育与贫弱的，最终是专制主义制度本身，但孔子这种教育思想无疑助长了这种缺陷。他强调，“不学礼，无以立“(《论语·阳货》，下引《论语》诸篇则只标篇目)，“行有余力，则以学文”(《学而》)，迫切要求弟子们，“志于道，据于德，依于仁，游于艺”(《述而》)。对于一个学生来讲，先获知一些不可逾越的规矩，守那种禁锢人的礼节，变成了第一位的。这反映了学生在尚未大规模地获取知识以前，就已经先入为主地被限制了相应的创造性，这然体现了农业文明下，教育本身的层层相因，承袭蹈矩，但又何尝不是统治者在不

考虑他人利益情况下的单方面强制性要求，甚至是无理而酷烈的要求呢?尽管孔子的教学内容包括四个方面："子以四教：文、行、忠、信。"但我们也一望便知，这四方面的教学内容，严重而狭窄地聚集为道德教育，其教学科目为礼、乐、射、御、书、数，而且亲自删定《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》作为教材，而更为注重的却是对所谓"礼"的维护，而问题还在于他维护的"礼"是他农业文明和宗法社会心态下，向后看，崇古抑今的结果。自然，对社会就不可能有一种积极而理性的未来性展望，并采取一种有益的开放态度。

孔子出身于已趋没落的礼乐家庭，自己所受的教育多在礼乐、礼器、礼容诸方面，他以周朝的"六德六行六艺"的嫡传之人自居，因此他看彼时现实社会诸问题，采取是后视的角度，自然就会形成社会改进的阻力。因此崇古抑今，为后来诸朝代及其皇权立法，成了他十

分明显的思想。同时也就不难获知后世，从董仲舒"罢黜百家，独尊儒术"之后，到唐代给其立文庙，尊为至圣先师，而他的许多高弟也一律得以配享祭祀之荣，直至数二千年而不衰。当然，你可以说，后世统治者给他立庙配享，拿来规范读书人的行为，甚至作为考试的定

则，并不是孔子本身的过错。这话固然对，但似乎正好反映了他的教学思想、教学内容、教学目的中为统治者利用的成分甚多，才有可能成为整个正统社会牢笼蕃篱的一部分。尽管我们也可以为其开脱，因为他处在专制之世，不能脱离彼时的实际情境，思想也只能是过往和

现实生活曲折显现，但说他的教育思想有着致命的缺陷，是绝对不过分的。一个思想家之所以伟大，并不只在于他的思想如何切当世之用，更要看他在千秋万代后，其思想所凸显出的超越性，而这超越性正是人类遗产的核心部分。由是观之，孔子的教育思想里除了其教学方式和学的原则，有着历久弥新的超越性外，其教学目的和教学内容上，确实不能说他有越过千年历史之墙的永久魅力。

孔子既然言必称周礼，动辄说三代，这种向后看的方式，固然有对当时世风浇漓的针砭，但他并不是通过对未来理想的展望来纠偏当下困境的做法，实在有阻抑先进之新思想出笼的客观后果。他美化一个永远无法证明的"三代"，推出一个近乎传说人物的帝王尧舜，作

为后世则效的标尺，使后世在理论上和思想上不得越雷池一步，其厚古薄今之做法，鼓励人们向后而进击向前，义无反顾，客观上有阻止历史向前发展之嫌。对此，西哲罗素有段话，足以引起我们的深思：

今天统治着掌握着青年教育的那些人的头脑的，是保全过去愿望，而不是创造未来的希望。教育的目的不应该在于被动地注意死的事实，而应该注重于一种活动，以我们的努力所要创造出来的世界为方向。教育应受鼓舞的，不是以惋惜的心情追求那死灭亡的希腊和文艺复兴时代的美景，而是追求辉煌的远景，指出将来应有的社会，思想在未来的时间内

所要完成的胜利和人窥测宇宙的日益广阔的眼界。凡是在这样的精神之下教育出来的人，将会是充满了生命、希望和喜悦，能够尽他们的力带给人类一个比较过去更加光明的未来，而且对于人类的努力所能创造出的光荣具有信心。(罗素著《社会改造原理》P97，张师竹译，上海人民出版 1959 年 12 月第一版。)

固然我们不能拿二十世纪的哲学家来要求孔子，但孔子那种向后看的思想，与罗素对未来所抱有的开放式的希望相比，无论从境界还是从实际效果上，都相差太远。孔子这种言必称三代的向后看的思想，实际上与他主张的“述而不作”也一脉相承，朱熹阐释说：述，传旧而已；作，则创始也。也就是信而好古，不为天下先。一个社会没有敢为天下先的人，那么这个社会必是死寂腐烂不堪的社会，甚至连清扫自己垃圾的能力都没有了。一个民族缺乏敢为天下先的人，这样的民族将不可求药。重传承不重创新，重蹈袭不重己出，这也就是中国古代为什么稍有一定创见的书，总是要托名古代的名人所作的原因，同时也反映专制社会对新思想的箝制，以及中国人内心深藏着的对“木秀于林，风必摧之”的恐惧。孔子的一些教育文化思想，对中国文化和教育有着深远的负面影响，甚至一定程度上形成了中国人向后看、着内省的思维定势，既缺乏纵向比较的眼光，又缺乏横向比较的眼光。或许这是我们裹足不前，缺乏改革方面锐气的文化因由。仅此一点，也足以说明孔子作为“万世师表”的令人遗憾的局陷。

他的教学中固然不语“怪、力、乱、神”，对止息巫医神怪一类的叫嚣，不无进步意义，但这样一概地面对未知的新奇事物，不作理性之判断，入情之分析，必然影响到人们为了中规中矩，而放弃大胆的创新。更加明显的事实是，《孝经·开宗明义章》里开篇便说：“

夫孝，德之本也，教之所由生也。”孝作为教育之本，对后世及今日尚未大规模工业化之中国，仍有挥之不去的深刻影响。其实孝之为用，也就是农业文明里以家族宗法作为自保体系的必然结果，像当今发达的社会，有极好之福利，能较好地解决人们养老的问题，那么“孝”的实用意义将有所退却，但这并不表明这些国家的子女对父母没有爱心。尊敬并赡养父母，自然是必要的，尤其是在不发达之中国。但政府应以尽力发展经济为要务，从政府的角度来解决养老这一些看似家庭，实则是社会化的问题，完全将养推给家庭，而政府卸掉责任，这是专制国家和政府惯用之伎俩。这就是说专制社会之家庭必有向专制制度，尽一切臣民的职责包括纳贡之义务，却没有向政府索要相应的能帮助家庭养老的义务。而且此一“孝”字所规定的内容，完全是农业家族宗法社会里对经验的无限依赖，因此举步不前。何况，“孝经”里对老人的无条件的服从，从权利和义务应该平等的角度来看——即有多少义务就应该有相应对等的权利——有着先天的缺陷，因此它所体现出的思想，也只能是专制思想的大厦最底层的基石，实足的致人于不利。这样的一代一代的传递下法，总是上一代对下一代的阻遏扼杀，就形成了中国文化中的特殊景观——杀子文化，这种文化的根基别说是反人道主义的，就是与生物进化意义上的，一代应比一代强，才能适应日趋发展的社会的观点，背道而驰的。这也是中国物质文明和精神文化历经几年千的推进，但发展极其缓慢且成为专

制制度附庸的深层原因。

在孔子看来，学习只是做官的准备和必要条件，成为仕途进升的阶梯和工具，他这一思想被其学生子夏简要地概括为“学而优则仕”。不特如此，孔子还说：“先进于礼乐，野人也；后进于礼乐，君子也。如用之，则吾从先进”(《先进》)。学了礼乐知识而没做到官的人则是野人，做了官才去学点礼乐知识的人，反而被尊称为君子。选用人才我当然要选前者。孔子在其间固然强调了学习的重要性，学习了才可做官，对春秋末期的“氏以别贵贱，氏以别智愚”的宗法观念，自然是有强烈的冲击。但学习的重要性也只不过是去做官，做了官则可以去实现其推行那些向后看的，为了维护统治阶级利益的思想。也就是融入能够为自己带来利益的专制制度的大一统体系之中，至于能为民众带来多少好处，则不是他们愿意或所能考虑的。读书和教学目的，孔子其实说得再明白不过，“学也，禄也在其中矣”(《卫灵公》)，读书似乎是只为了混口饭吃。自然，倘使从人人都有自由选择生活的权利着眼，那么你读书只为了混口饭吃，完全是你个人的自由，不必谴责。但把读书当作做官的阶梯和混口饭吃的所在，就不值得盲目地赞赏，因为这把读书问学完全实用而世俗化了，那种古希腊为知识而知识的求真态度，几乎没有，故尔我们的知识体系中，远离日常生活的哲学、逻辑学等诸般深具理性精神的学问，均不发达，从而也就减少了对专制制度更为猛烈的批判，使得中国文化受害非浅。“学而优则仕”影响中国读书人之久远，在今日也还大行其道，只不过是在社会分工日益细密，社会日益开明而现代化的情况下，才有可能剔除读书只是做官的实用主义观念。

“学而优则仕”不只是影响中国读书人读书的目的，而且干脆被拿来作为笼络士人，并强迫他们向制度屈服的手段，经此一法，正如唐太宗李世民所说“天下英雄皆入吾彀中矣”，正是无一漏网之鱼，和那些所谓求贤若渴的用才之人所吹嘘的一样，野无遗贤。其实人才

一被求去或主动送“货”上门，就被专制制度的人才标准所斫削，其对人的异化简直可谓罄竹难书。正如流沙河先生演绎庄子之意而说，伯乐相马后便训练马，“训练课程可分两个阶段”，一步步被淘汰或整死，天性完全被抹杀，“自然之马，悲哉，被改造成了人类之马!

”最后的结局是所谓培养成材了，“马师强奸马意，还以为马应该谢他的恩。似乎马喜欢被整治，被勒，被鞭。”“国王强奸民意，还以为百姓应该谢他的恩。似乎大家喜欢被整治，被管，被奴。”(流沙河著《庄子现代版》P120—122，成都出版社 1992 年 2 月第一版。)更可悲的是，人还不如马，马并不自己主动去求得“伯乐”的整治和认可，而人却是自己送上门去被骗。自然，这并不是说人人都是贱皮子，有些人也并不想去被骗，但要养家活口，加之以农业文明为内里的，以家族宗法为基底的专制社会，社会分工又不发达，人们的选择余地甚少，观念上又鄙弃商业，视一般技艺为末业，读书人就只有去挤科举这一条使其可能腾达的“独木桥”。

中国的科举制度兴起于隋朝开皇三年(公元 583 年)，到大业二年(公元 606 年)，隋炀帝定孝悌有闻、德行敦厚、节义可称、操履清洁、强毅正直、执宪不挠、学业优敏、文才秀美、才堪将略、膂力骁壮等十科举人。科举制度在其 1300 年的发展过程中，可谓越来越完备，但至为苛酷，考试琐屑呆板，教材陈腐不堪，教学死气压抑，教师为章句小儒，学生备尝艰辛，就是这样选拔出的人才，也是腐败多多，不公为甚。这一切就把孔子教学目的中"学而优则仕"制度化的结果，就像"学而优则仕"在孔子当世有其积极影响，那么科举制度的兴起，自然是对此前的重门第、重声望的用人制度、选材制度的不小打击，也是不小的进步。而且这种直接将学习与做官连在一起的考试制度，形成近代文官选拔制度系统，后来还为西方诸国在官僚选拔系统中所则效，于是国内就有"爱国主义者"对科举制度大加赞赏。按照这些民族主义者和"爱国主义者"惯有的对西方思想和西人的排斥，他们这种唯西人是从的做法，本身就是有问题的，在逻辑上难以自圆其说。而且西人在赞赏科举制度时，只不过单就其制度的实用性加以称道而已，而这种称道是在剥离专制制度的大背景情况下，得以实现的，他们将这种考试制度的技术性特点——而不是将其全部精神，如其呆板性繁琐性苛酷性等——改移过去，加以删削，去掉其不适应现代社会的一面，置入民主政体的大环境之中，使其发挥新的功能。但是我们一些"纯粹"的爱国主义研究者，只要于自己立论的观点有利，便可以置事实不顾，肆意妄说，真是明可以察秋毫，而不见舆薪。

科举将读书与做官连接在一起，使其它们成为二而一，一而二的事。首先，其恶果还不只在于人人甘愿为此苦学而被奴役，因为这里面所做官的诱惑，有做官后的荣耀和利益，因此"十年寒窗无人问，一举成名天下知"，"朝为田舍郎，暮登天子堂"，"万般皆下品

，唯有读书高"，"书中自有颜如玉，书中自有黄金屋，书中自有千钟粟"。一切都有，唯读没有求真和批判精神，而中举后进仕了，就只不过成了制度的传声筒，成为既得利益者，便成了稳固非人制度的帮凶而已。复次，在读书与做官连体的科举制度里，读书人是不可能

作为一个独立阶层而存在的，没有形成一个与社会上势力抗衡的阶层，又不独立，他们就不可能成为近代意义上的知识分子。因为他们要么被摒弃在举业之外，贫病交加，至死为白丁一个，不为主流社会所接纳，其蝼蚁匍匐之命运便可想而知，哪里还谈得上独立而影响，岂非痴人说梦；结局好一点的，要么中举而进仕，就被纳入主流社会之中，与官僚阶层形成了利益上的荣辱进退，更不可能独立不羁的思想，也不可逸出专制的牢笼之外，说不定他在那里面真是甘之如饴。

因此，大而言之，古代的教育思想，教育目的观，就是教人做一顺民而已，小而言之，教育制度包括科举制度，只不过是专制制度这个母制度所诞生的子制度而已，可以说中国古代教育的确先天地与专制制度打成了一片。中国几千年的专制制度得以延续，这个超稳定结

构的社会得以苟延残喘，而至今阴魂不散，其制度在遭如天灾人祸、兵燹战争的破坏后，依然能够很快得以复体，除了其它诸种因素外，而科举制度实在居功至伟。再看一看

我们现今教育制度受科举制度的潜在影响，其阴影无处不在，传统教育的弊端与贫困，或许只是换了

一种面貌，或许只是换了一个名目，出没于我们的教育生活之中，想起这些，何尝不让人废书而叹!更加让人不堪的是，我们将科举制度坏影响的承袭下来，却将科举纳入文官选拔系统的功能连根剔除，因此现今许多官僚素质之低下，真是令人触目惊心，他们多半善于逢迎

拍马，被入党和当官的利益驱使着，同时也是官员选拔制度，缺乏公开公正的考核系统的必然结果。要之，读书不一定非去做官不可，但做官的却是一定要接受较好的教育，这才是西方诸国赞赏科举制度作为文官考核系统根基的初衷。(见金观涛、刘青峰著《兴盛与

危机——论中国封建社会的超稳定结构》，湖南人民出版社 1984 年 4 月第一版。但此书有一个明显的缺点，就是论述封建社会的超稳定结构，虽提及士人的作用，但设专章或专节提及古代中国的教育制度对儒家文化正统观念的传播，更没有涉及科举取士对超稳定结构的维护

和修补作用。事实上，清初的皇帝曾想废科举，后为谋臣止，随即开科举包括设博学鸿词科，将反清的士人都招去了，其力不可谓不剧。太平天国，在国鼎未稳，即开科取士，以稳士人之心，因为他们反孔教，信上帝，在士人中是没有吸引力的。由此我们便不难看出，科举

制度的功用，绝不在其它子制度对专制制度这个母制度，所做的贡献，所起的稳定作用之下。西哲柏拉图虽然开始认为保持适当的个人主义于国家有益，但他最终却认为，个人应毫无保留地抛弃自己的术利，在任何地方都应该贡献于国家。在这种意义上，他认为，“教育是保证国家统一的方法。”此观点见 S•E•佛罗斯特著《西方教育的历史和哲学基础》P69—70，华夏出版社 1987 年 11 月第一版。这可以反过来证明中国古代科举教育对难护封建超稳定结构的强大作用。)

藩篱牢笼中的木偶

在专制社会的大环境下，在科举制度盛行的时代，既然有“学而优则仕”这样的教育目的笼照教育界，高悬学生的头顶，主宰学生的学业，那么作为受教主体的学生必然以读书做官为己任，并视为人生不可更易之第一目标。客观地讲，任何目标的实现都必须付出相应的

代价，取得科名和入得大学的学生，毕竟只是学生中的少数。在教育的整体发展水平滞后，经济欠发达，国力低下，制度不善并缺乏以人为本的核心旨归时，就更是如此。本

来是人人该受得的教育，由于制度的缺陷(人有智愚贫富，暂且不谈)，变成了少数人的特权，这就形

成精英教育先天的阶级基础。即便是今日，受教育的人群广度，已较古代有所扩大，但人口的猛增，考试的竞争依旧激烈无比。从教育的目的和根本来说，学生之读书，应首先满足其先天的求知欲，作一个心智健康均衡，全面发展的人，然后才是为自己将来谋求更好的发展

作准备。因此，现今对教育之要求，是争取人人都应得的平等受教育的机会，即认真切实地做好基础教育的普及工作。否则，就不可能获得教育上的真正提高。明乎此，看我们有限的教育投资，高校投资超过中小学教育投资的正常比例，揆诸当今教育发达且制度完善的国家

，直是不可思议。事实上，无论是科举时代还是我们现今的教育，都不是以满足人先天的求知欲，并使人的心智求得一个正常健康的发展而努力，而是培养一批考试机器，自然教育中就不可能有相应的自由民主。

我们先举一个东林党攻击著名思想家李卓吾的例子，以窥读书人所受教育之缺陷，从而掀开揭露苛酷的奴才教育之序幕。东林党人因反对明末朝纲腐败，深得民心，但他们对同样以批评明朝腐败和专制的李贽，就痛加挞伐，使一般人不明就里。其实，这不是用“东林党

人的阶级局限”之类的空洞话就可以敷衍过去的，还包括了统治者对自设的教育目的的灌输及其相应的熏陶，也就是奴才教育的结果，囿于“个人——家庭——国家”三位一体的宗法一体化结构上，而不是为更完善更人道的目的而努力。东林党人指斥李贽是“小人”，并说

“李卓吾大抵是人之非，非人之是，又以成败为是非而已，学太到此真成涂炭!”(沈铁《李卓吾传》)李卓吾的思想在中国被当时最得民心的士人骂得狗血淋头，而传到日本去，却对日本的维新前的知识界产生了积极的影响。由此金观涛、刘青峰先生也不无感慨地说：“中

国历来不缺乏伟大的思想，也不缺乏卓越的思想家，但是缺乏新思想结合、扎根的土壤。宗法一体化结构像盘根错节的古老大树，把自己的枝叶布满空间，使得新因素的萌芽得不到充足的阳光，也不可能在布满了大树根毛的土壤中真正扎根。”(金观涛、刘青峰著《兴盛与危机——论中国封建社会的超稳定结构》P163，湖南人民出版社 1984 年 4 月第一版。)

我们前面说过，金、刘二先生论述封建社会超稳定几乎没涉及到科举对超稳定的作用，是个不小的缺陷。那么他们这段不乏真知灼见的话，其缺陷依旧与此有关，而且我们的评价也不像他们判断的那样乐观。中国伟大的思想不多，伟大的思想家就更不多见，这不是我们

的民族虚无主义，我们表扬自己的文化也要凭着应有逻辑和实证的依据，以及由此在世界范围内的切实比较。不只是我们的宗法一体化的专制社会，不利于产生卓越而伟大的

思想家，更重要的是在专制制度的大前提下，以培养驯服工具和奴才的教育制度，与产生伟大而卓越

的思想家的前提和目的，均可说是冰炭不容。伟大而卓越的思想和思想家的诞生，必须以怀疑与批判为前提，以创立自己学说的为要务，以独立精神和人道主义思想为核心，与此同时，还必须有相应的民主教育制度作保证。当然，任何社会即便专制社会亦不乏才具卓越，惊

天动地之思想大才，但无论如何，现代社会从教育角度来讲，更具有产生思想巨子的可能(当然要产生思想巨子，除教育外，还须其它因素，此处不赘，是为另题)。不特如此，自由民主平等之教育，使更多的人有受教育的机会和权利，社会各阶层受教育的整体水准就会得

以大幅度地提高，这才是孕育伟大而卓越的思想和思想家的沃土，也符合金、刘二先生所论述的题旨。

毋容置疑，专制制度下的教育是效忠教育，培养驯顺工具和奴才。除了别无选择和颇具笼络力的教育目的观外，那么他们培养驯顺工具和奴才的手段，又有哪些呢?又怎样使受教育的主体——学生成为藩篱牢笼中的木偶的呢?首先由于我们的教育中对精英教育的格外热衷,因此自觉不自觉地培养了国民对权威的信赖,形成了比较深远而厚实的权威人格。而权威人格形成的人依赖性而缺乏独立自由之意识。与此相应的是，中国古代的教育里也将教师神化和权威化，不只是从将教师纳入“天、地、君、亲、师”神龛牌位可以看出，更可以从老师被纳入泛统治秩序，赢得泛统治地位，作为统治者伦理基础和教化工具最重要的一环里彰显出来，尽管大部分教师的实际地位并没能为其赢得相应的物质利益，但教师的权威之不可置疑，由此可见一斑。自然，教师的地位与权威只是附着在对统治者神化之中，教师成了神化专制制度的工具和中介，没有专制制度利用教师来达其统治的目的，教师的权威将不复存在。从现代社会来看，教师要取得学生的信赖与尊敬，必须要以自己的人格魅力和高超有趣的教学才华来折服学生，使其对学习有盎然的兴趣，在其间觅得读书之愉悦。也就是说，教师不能获得先天的免于质询的权利，比如称职与否和相应的考核制度，爱教与否及对教育的敬业，品德是否堪为师表，作为教师自己是否不断学习、务求精进等等。与其我们抽象地坚持老师那不可怀疑的权威，不如用制度来告诉他们，他们的威信要靠自己树立，任何一个教师都不能因本行业出了一个有成就的教师如孔子便自然取得别人的尊敬，在这里是不能越俎代庖的。

不只是统治者用“天地君亲师”来，将教师纳入为自己巩固统治的力量和秩序之中，而且学生的家长，也将教师的地位推到一个不适宜的高度，所谓“一日为师，终生为父”，这也反过来证明，“天地君亲师”这个泛统治系统是在其中获益者都遵守不误的。君君臣臣，

父父子子，将这种不得越雷池一步的严格秩序，先天地规定好了，没有疑问的余地。家庭作为宗法一体化社会的基石，既能约束个人，又能联系家族，上达统治阶层，以至最终到塔尖上的皇帝。在专制社会，个人本来就是社会的底层，而在家庭中最没有地位的，便是

尚未长大的子女；相应地，学生是教育体系里的最底层，教育系统中最没有地位的便是受教育的主体——学生。在这样的教育体系中，学生哪敢在求追真理上，向老师挑战，像亚里斯多德一样喊出“吾爱吾师，吾尤爱真理”，于是西方各种学说百舸争流，千山对峙，万峰竞起。而我们古代的教育，只要拾老师的余唾，稗贩他的学说，承袭他的观点，以传递他门派的依钵为己任。进而不多的门派党同伐异，心胸狭隘，互相攻讦，层出不穷，教育界完全变成了可恶而黑暗的政治流毒的翻版。我们的教育谱系里特别看重家学渊源，学术门派，至于你有多少实际货色则是可以不管的。而且专制社会与民主社会的最大区别之一，便是民主社会尽量削弱强势群体的权利，关心和扶持弱势群体，以便在二者之间寻得一种公正与平衡，因此才有未成年保护法，儿童权利公约等限制成人社会对未成年人的先天优势和强权。而专制社会是断然不会这样做的，它只会使弱者越越弱，强者越强。民主社会的市场经济虽也有赢家通吃的现象，但它可以通过反托拉斯法，反垄断法，公平竞争的法案，来消解二者之间业已存在的差距，至少存有消弥的可能。而专制社会连消弥这种差距的可能都被铁板一块的强权政体堵死。

上学的机会既然因各种原因而产生了不平等，而且学生只有学习的义务，没有受保护的权利，那么他们成为被蹂躏的工具就势所必然。权利与义务之间的平等，是专制社会在各方面具体表现的结果。如此一来，学生必然只有接受强制性的灌输，不能随便提问，因此对前人经验尤其是圣人经典的无条件背诵，就成了学生唯一的学习方式。所以“九岁能诵《论语》”之类对儿童的褒扬例史不绝书，有这样的教育评价标准，又有做官的诱惑等着你，因此不管你理解不理解，你只管记忆便是，有的对那些能记忆的东西，至死不悟，读“望天书”更是比比皆是。因而学习效率低下，学习中没有趣味可言，书籍完全成了面目可憎的死东西，所以在我们的古代教育中才出现了一种奇怪的学习方式——苦读。苦读虽在其他国家偶尔也有，但他们绝对只是个人学习的方式，或者这苦中有乐亦未可知，更重的是，社会不把苦读当成可学习的榜样，当作成功经验来推广，甚至使古读的人名垂千古。我敢打赌，像中国古代的苦学故事，外国人将会不知所云，很多苦学故事，本身就显得读书的成本太高，如不成功，则会有弄成废物的可能，即便成功了也可能于身体有损。如“头悬梁，椎刺股”、“以杖自击”可能害及身体本身，读书的代价，“囊虫映雪”、“凿壁映光”等有可能害及眼睛，像这样的故事极多。一本《历代名家苦学录》里的 146 位名家故事，以及《历代良母教子经》里的 57 则故事，在今日的健康教育看来，都存在着不同程度的问题，但还被现今的搞教育的人奉为榜样(刘宏明著《历代名家苦学录》，青海人民出版社 1988 年 1 月第一版。赵忠心编著《历代良母教子》，广西科学技术出版社 1990 年 10 月第一版。这样的书籍还很多，古代教育的精华固然要继承，但编著者一定要慎重，因为古代文化包括许多不适应新时代的糟粕也融入了其中。从这方面也间接反映了我们当今教育的盲点和误区，同时反映了我们现今教育弊端与古代糟粕的暗合，以及从骨子上的勾结。)。现今最重要的是要讲求学习方法，提搞学生的学习兴趣，做到事半功倍的效果。

既然要提高学生的学习兴趣，就不能只是教师要改变自己呆板的教学方法，而且

要改变以教师为中心的思想。而在中国古代教师的地位既无可置疑，而教学又相对呆板，学生没有主动思考的余地，更没有怀疑和批判精神，所谓教学相长，互相辩难，只不过是学生们想象

中的可望而不可及的生动图景。一旦有学生要想打破砂锅问到到底，那么便要拿戒尺板子侍候，体罚成了堂而皇之的事，尤其古代的蒙学教育中就更是家常便饭。经郭沫若、闻一多等考证《管子》中的《弟子职》，被认定“当是齐稷下学宫之学则”(《管子集校》)，这个被

后世看作是中国教育史上第一个较完备的学生守则的《弟子职》，其中就明文规定，见到老师，要“如见宾客，危坐乡师，颜色毋怍”，“先生将食，弟子馔食”，这完全是封建式的等级制度的规定，使得学生与老师之间无法进行怡情悦性的勾通。又如汉代的著名思想家王

充，就因为好学没遭过类似“笞”、“非”、“让”之类的重罚。他幼时，“与侪伦遨戏，不好狎侮。侪伦好掩雀、捕蝉、戏钱、林熙，充独不肯。诵奇之。六岁教书，恭愿仁顺，礼敬具备。矜庄寂寥，有臣人之志。父未尝笞，母未尝非，闾里未尝让。”但是“书馆小僮百

人以上，皆以过失袒谪，或以书丑得鞭。”(见《自纪》，王充著《论衡》卷三十，P447，上海人民出版社 1974 年版。)虽然王充这样的大才未受过惩处，但汉代私学中的惩处是极为普遍的行为，因为，“在中国教育发展史上，可以说，中国古代的蒙养教育，几乎完全是在程度较为低级的私学中完成的，无论是王公贵戚的保傅宫庭教育还是民间的家族、学塾教育均属私家教育的形式”(吴霓著《中国古代私学发展诸问题研究》P259，中国社会科学出版社，1996 年 4 月第一版。)。即便是今日的学校亦所在多有，尽管有未成年保护法，也还在喊“滕条万岁”，虽对做错事的学生，不是一片喊打之声，但其惩罚之严重，用骇人听闻来形容也是不过份的。

老师只让你背诵，不让你在读书中感到有趣，一不小心还要惩罚你；家长也是，没有不是的老师，只有不是的学生，不分清红皂白，让其挨一顿板子了事。学生是这个专制塔底下的弱势群体，只有任由管教训斥挨打的份。更为重要的是，读书里的利益，更是使人身由己

，一想到自己的前程，“书中自有颜如玉”，许多学生哪怕心有不满，也只有咬牙坚持，结果造成严重的身心伤害。读书只想一个饭碗，只想到做官，就会身不由己地围绕考试这根指挥棒转，因而多半只能考出些“文墨小技”，至于有无真才实学，贤与不贤，教育和考试就不负这个责任了，而教育的评价系统只唯考试的评价作为依据，因而出现“以市井权谲之术，冒取高第”(宋代学者王应麟语)的奇怪现象。而科举考试反而已凌驾于教育管理，学校建设，课程设置，师资培养，教材编写之上，成了古今中外教育史上以考试为指挥棒，颠倒教育的真正目的的一大奇观。在生产发展缓慢的农业社会里，教材的改写和置换乃至更新的工作，几乎从来都没有做过，真是以不变应万变，我们的教育自然也就会种出刻舟求剑般的恶果。因为教材的编写也是一个箝制和引导教育文化发展的工具，而这样的权力在专制

社会，自然是被皇帝和专制系统的领导者认可的。因此只有孔子和朱熹等人编定和批注的教材才能作为考试的标准范本，因而大部分人在未中举前在《四书》之外，便不知它书，成了实足的考试机器和应试虫。而教材的稍有改换只是到了清末才随动荡之时局不得不有所改换。

几千年的士人都只知在《四书》等少数被“钦定”考试书籍里浸泡，自然会培养出无用的书呆子或一心想当官的马屁精，要么可笑可怜，要么可厌可恨，倘使能做点小学问的，由于不敢涉人心正道，抨击黑暗之时政，只作皓首穷经之捉虱(无聊之考证)，将一泡口水放大

而成江河海洋(说三五之字以至二三万言)，将十足的空话废话吹得神乎其神，以唬民众，以愚黔首，给专制社会当一部“肉鼓吹”(八股文及一些文章中的“代圣立言”)，连放个屁,也最好是有出处，也就是说，“屁话”也不是自己原创的话，更不是什么真话，遑论什么真

理?!免得给苛酷之专制制度拿住把柄，丢了官职饭碗，甚至玩掉脑袋。再蠢的书生都知道脑袋不是南瓜，因此只要能够混口饭吃，弄个官当，你别说让我在八股考试中“代圣立言”，你就是让我代圣去吃狗屎，像一只一样被宰，也在所不惜。就是费劲九牛于虎之力做出的学问，大多也是章句陋儒不足观。当然，对彼时只能用来考试射利的八股文，比我批判得更厉害的是那些亲炙过八股受害者：

读书人，最不齐。烂时文，烂如泥。国家本为求材计。谁知道变作了欺人技。三句承题，两句承题，便道是圣门高弟。可知道三通四史是何等文章，汉祖唐宗是哪一朝皇帝。案头放高头讲章，店里买新科利器。读得来肩臂高低，口角唏嘘。甘蔗渣嚼了又嚼，有何滋味。

辜负光阴，白白昏迷一世。就教他骗得高官，也是百姓朝廷的晦气。(徐灵胎著《洄溪道情》里的一篇《刺时文》。)

作者是清代中医徐灵胎，他自然也是做过八股文的，他把八股文批判得淋漓尽致，可谓生猛的“反戈一击”。其实受过八股文恩惠的人如诗人袁枚，甚至八股文大家方苞、梁章钜也是狠批了八股文的，以至清末“八股文”成了过街老鼠，其臭名昭著，其它文体不能获此

“荣幸”。以至后来走到了反面，连研究中国文化史的人也很少涉猎八股文，似乎心怕沾了这份晦气。(自然也有例外，截至目前为止，以我目之所见，近来年有两种书籍对八股文有公允之评价。一是田汝霖编著的《八股文观止》(海南出版社版)，搜罗了许多八股文编为一集，并附有当时许多八股文大家对该文的评论，且并有一长文作深入之研究剖析。二为启功、张中行、金克木三先生合著的《说八股》(中华书局版，深入浅出，意趣横生，对八股文的许多评析允称的论。)明朝末年甚至有人认为八股亡国，一些士人的朝堂上贴一

张大柬帖，其上写道："谨具大明江山一座，崇祯夫妇两口，奉申贽敬，晚生八股顿首。"(吕留良著《伥伥集》卷三，《真进士歌》自注。)的确，说八股文亡国不仅可笑，而且是替万恶之专制制度开脱干系，是典型惹的拈软柿子捏。但八股文之可笑陈腐，其程式化以至呆板僵硬，箝制人的思想，斫掉人的元气，耗费人之精力，是不必替它作文

章翻案的。

在八股文程式化的考试下，以及围绕着考试指挥棒而开展的教学，这种由教学由以一步一趋地迎奉正统的解答，不敢越雷池一步的老师来教，老师讲解的是历久不变的"钦定"教材，而教育目的又是为了做官，光宗耀祖，没有对知识的纯然热爱，近乎动物式的实用主义。这样的教育别说培养真正才华横溢之人，就是连做一个起码的心智健康的人，可能都成问题。这样一来，中国古代的教育及其学校管理，就成了十足的"玩偶之家"，学生成了完全的玩物，而且是无思想，无创造力，无想象力，无实际的应对社会能力的木偶，仿佛不是"活人"，而是死物一个。

八股文在今日之谬种流传

近两年来，《北京文学》、《滇池》等报刊杂志在探讨中学语文教学，乃至语文考试及所出作文题的时候，很少涉及八股文对今日语文教学和考试的影响，其实这二者之间要么有着千丝万缕的联系，要么涌动着一股一般人不易察觉的暗流，八股文直通今日之语文教学及

其考试，细而言之，命题和解题与八股文中的许多做法，何其相似!固然八股文基本上属于今天的作文题，但今天的语文考试题相对较宽泛，故不拿八股文与今之语文考试作一一对应，但取其相近处，略作申说，以证我们所察不污，是并不难的。

其一：荒唐的八股文截搭题与现今断章取义、呆板僵硬的作文要求。截搭题要么截去头尾，要么前一句(章)的尾搭后一句(章)的头，甚而有隔篇截搭者。如孟子对齐宣王说，"王速出令，反其旄倪，止其重器"，而命题者便出了"王出令速反"，自然就会有考生做大

王快下命令使人造反；有人以《论语·季氏》篇末句，"异邦人称之亦曰君夫人"，和《论语·阳货》篇首句，"阳货欲见孔子"，截成"君夫人阳货欲"作为题目，这就有点三级片的意味了(见启功、张中行、金克木合著《说八股》P10，中华书局 1994 年 7 月第一版。)这样的题目，前后两边搭截在一起，真是让人不知所云，如果不是对四书》烂熟于心，你就死硬的份。这样的截搭，即便考生知道，又怎能做出特别好的文章呢?如"王出令速反"这种笑话，在文禁高炽的时代，简直可以玩出人命来。下面是一中学期中考试的作文题目荒唐：

语文课上，老师举着一支粉笔，对同学说："形似一根圆棍，它会触发你的思维，使你想象出在课堂上，老师辛勤教学的情景。由粉笔的外形，你们还会联想到旗杆，那你就想象一下升旗的庄严场面吧!也许，你联想到……那你就想象一下……

要求：(1)展开思维，把联想和想象结果写出来。(2)不要再写文中提示过的内容。(3)要写出联想的一种物体并想象与这物体有关的活动、行为、场面。(4)不少于 150 字。(5)自拟题目。(转引自王丽《中学语文教学手记》一文，见《北京文学》1997 年第 11 期 P10。)

该文的引用者王丽指出上题是学生并不了解的、复杂的想象和联想的心理活动题，甚至具有科研性质，非常难谈。因此她愤而指出，"坦率地说，想出这样的作文题，难免幼稚之讥"。结果他们要求的是用"圆"代替"粉笔"，而且别的班在考前已做过类似的题，只有

王丽教的班不愿这样，自然成绩就不好。且不说这道题，其想象部分出得之拙劣，单是这种近乎无理要求，和八股文的截搭题，又有什么区别呢?你出这种无理的题，又规定出"有理"的答案，我们的老师在出题时，存的是什么心，难道把学生考倒了，就能显示你过人的水

平吗?而且在分析文章时，无非是段落大意，中心思想，反映了什么，我们要从中汲取什么，一概的套路，历经多年而未有丝毫之改变。倘使让学生自由想象的话，那么学生如果由此想象出一颗"飞毛腿"导弹，并将他对整个学习的厌恶发泄出来，我相信他们在重压下，必然产生一种对老师的反弹，对社会憎恨，校园的暴力事件还少吗?厌学逃学的学生还少吗?一位小学生唱的或自编或改编的两首歌的歌词，即可证明，这样的教学和现今的考试带来的恶果，其一为改编《九百九十九朵玫瑰》："我早已为你种下，九百九十九颗炸弹　我要你挨上一颗，把你炸得粉身碎骨　你在阴间受苦受难　我在阳间荣华富贵——"，另一首简直让人惊异不置："太阳当空照　花儿对我笑　小鸟说早早早　你拿枪我拿炮　轰隆一声学校没有了!"(袁永庆《儿歌与童谣》，《成都商报》1998 年 9 月 16 日。)

其二：八股文之代圣立言与今日作文中的弄虚作假、大言欺世。八股文的内容规定，必须代圣立言，那么出题是哪个圣贤的话，便要用该人的口吻，因此在"口气"上很讲究；不特如此，你如汉代的话说替孔子立言，或者皇帝该避讳的没避讳，或者不避大贤的讳，那么

你在八股写作中就犯"磨勘"上的问题。代圣立言，便会大话废话空话假话连篇，根本就没有自己切实的语言，就是放屁也是圣人的屁。如有人讽刺性地作一篇八股文，兹录片段如下，以观其可笑可恶：

天地乃宇宙之乾坤，吾心实中怀之在抱，久矣夫，千百年来，已非一日矣。溯往事以追维，曷勿考载记而诵诗书之典要；元后即帝王之天子，苍生乃百姓之黎元，庶矣哉，亿兆民中，已非一人矣。思入时而用世，曷弗瞻黼坐而登廊庙之朝廷。(转引自启功、张中行、金克木合著《说八股》P49，中华书局版。)

这则八股文的片段，全如滥酒后之醉汉，语虽有伦次，且平仄抑扬，深合八股的腔调，然逃不过四川人所说的“重重话”。而现今作文题中经常出现的《我记忆中最深刻的事》、《学……，见行动》等等，无一不是把学生往套话废话上引，学生往往由此会造出一些虚假

的好人好事出来，或者完全把在报纸上看到“高大全”的或所谓《某某优秀作文大全》上的“崇高圣洁”照抄下来，甚至以大人的口气来虚与委蛇，以应付老师布置的作业。虽然老师没有明目张胆地要求学生造假，去说那些大话空话废话，大言欺世，但实际效果却是老师对

这种作文鼓励有加，甚或当作范文来宣读，或评以高分，这是在无声地提倡弄虚作假的风气。我们社会中无处不在的浮夸虚假，大言欺人，巧言伪饰等恶习，难道除了制度性的原因外，我们的教育小到作文之作法与要求，难道不该负一点责任吗?我们现今看到的许多中小学作文大全，收入的文章几乎全是歌功颂德，好人好事，照抄报纸等媒体上表现出来的“形势大好”，完全是社会上成人的拍马文章的翻版。

以上这一切，既是“代圣人立言”的必然套路，也是不让学生独立思考，拿自己的眼光去看，强制学生接受莺歌燕舞的表象的必然结果。我们只拿虚假的死的东西去教学生，让学生勉强接受与现实脱接的“美好”观念，而不让学生尽情地去思考假丑恶，必然会给学生造

成老师讲的是一套，而现实生活则与此相反的让其困惑的矛盾现象。像这样温室里生长出的花朵，像这样变态的引导，一路的唱“生活多美好”的童话，必然受到现实的残酷教育，也将遭到残酷现实的报复。《中国青年报》曾报道一起安徽未成年学生受到伤害的案件，“值得一提的不仅是对未成年少女家庭保护不务的问题，合肥团市委学校部的负责人刘剑就此案的发生向记者指出，学校的课堂过多地灌输正面教育，而对涉及孩子们人生安全的社会阴暗面不敢提及或极少提及的现状，值得人们反省。孩子们应从学校里获得更多的有关自我保护的常识，学校教育也应增加对未成年孩子们自我保护意识的培养内容，这也是素质教育的重要内容之一。”(《薄弱的保护——不得不说的学校、家庭和社会话题》，黄勇文，《成都商报》1998 年 10 月 6 日。)

其三：八股文之束缚想象力，与今日语文考试中对想象力的损伤，是名异而实的事。八股文之僵化是众人皆知的，从题目，破题，承题，起讲等，至所谓的八股、四比均是程式化的东西，而且做八股文的条件之苛酷，让人仿佛置身地狱，比如换字、对偶、相题、口气、磨勘、钓、渡、挽等手段，烦琐得要命，僵硬得要死，这哪里是活人该做的事，简直是杀人之利刃。要在这种僵死阴冷和程式化的步调里，撰写出有卓异识见的文章，和白做梦一般无二。八股文里有许多东西先天地被规定了，不准人们尽情发挥，有时甚至不能改易一字，和现今许语文教育无聊之填充，并无二致。曾有学校，在考朱自清的散文《绿》时，出过两道使高人也不百思不得其解的奇怪判断题：

A、描写梅雨潭的绿，观察点是梅雨潭。( )

“标准答案”是“梅雨潭边”，因此，这道题是“错”的。

D、最后通过想象把梅雨潭的美提高到了神妙的高度。( )

“标准答案”是“把梅雨潭边绿的美……”，因此上题也是“错”的。(王丽《中学语文教学手记》，见《北京文学》1997 年 11 期 P10。)

这样滑稽可笑的试题，恐怕朱自清先生看到，也未必答得出来；像他那样儒雅的人，大抵也有忍不住的时候，顺口来一声国骂：妈妈的，什么鸟考题!我的文章有这样鸡零狗碎吗?在我们看来，拿朱先生的文章来这样切割，直是佛头著粪。这和八股文的对偶讲平仄，和代

圣立言中的“口气”和“磨勘”对一字一句之严酷要求有什么区别呢?事实上，我们在对学生想象力的扼杀上，岂止在这种近乎荒诞的“魔鬼考试”里存在?而是随出可闻，其要求之滑稽，就是你凿壁偷光，头悬梁、锥刺骨，以至铁棒磨成绣花针也毫无办法。一道“雪化了之后变成什么”，有学生回答是“变成春天”，而老师便以标准答案“变成水”对此加以否定。(《关于“雪化之后变成什么”，杜门静文，《华西都市报》1998 年 10 月 1 日。)一个小学三年级的女孩，两次看图写话，其一为图上显示一个小男孩正在给一棵树苗浇水。小孩答为“哥哥在种树”，老师便以标准答案“哥哥在浇水”给以否定；其二画面上是大片成熟的麦田和两个正在捉蝴蝶的小孩，女孩答为“庄稼丰收了”，老师又以标准答案“小朋友捉蝴蝶”判定其错。(《孩子的想象力哪里去了?》，高善峰文，《华西都市报》1998 年 11 月 7 日。)这样单一呆板僵死的答案，无异于给学生的想象力戴上脚镣手铐，这样的教育已与死人教育无异。看国外学生乐于上学校，提问踊跃欢快，编故事稀奇古怪，主张学生尽情发挥；再看我们的学生视学校如坟场如监狱，老师讲后提问之人寥寥无几，编故事总是一个模式，同一个结局，使学生整齐划一。

其四：八股文的选本(含评点)与今日作文大全(含评点)均多速配朽之时文，没有生命力，而评点又多荒谬不堪的思想，一副教师爷的口气和嘴脸。《儒林外史》中马二、匡超人为书铺所作的时文选本，只不过是为骗读书的活命之资，他们的选本正是鲁迅先生所说的漫无

标准的“‘处片’式”的选本，其不高明，确是自不待言。八股文选评的时间性，投机性，随彼时考官爱好的变化而有所变化，因此各种选评本就会如雨后春笋一样疯长起来。后世作文考试中出摸拟作文题，考题中疯狂的“打碇子”(猜题)的题海战术一样，也使各种考试书籍纷纷出笼，甚或有专门的“考试书店”出现，以满足广大考生的“需求”，其广告还美其名曰“迈向成功的驿站”。由此发生了各种争论，商人用考试书籍争利，是无可厚非的，要紧的是，改变我们以应试教育为主的基础教育模式，而“考试书店”只不过是应试教育的“走狗”，自然这“走狗”也不应该获得姑息的权利。(《成都商报》1998 年 10 月 13 日转摘自《青年报》。)今天各种考试大王和作文大全遍街滥市，充塞大都鄙野，通衢小巷，

无非是观察写景，议论切题之类的评点性套话，无处于作文之提高，就像古时无助八股文之速成一样。

至于说在各级官僚的讲话稿中，在各个演说场所，在文山会海之中，就更是泛滥着八股文的气息，讲话重三遍四，讲了半天，从第一讲到第二点，讲了一阵，又说这是我讲的第一点，简直比古代的八股还糟糕百倍。此等对八股文变本加厉地“借尸还魂”，就是毛泽东当

年要反对党八股的一个根由。这固然官僚系统里许多场合讲套话废话空话假话大话之必须，但何尝又没有八股文的影子，以及我们现今呆板教育的立竿见影的报复呢?许多人写文章多是甲乙丙丁，如开中药铺，其贯常的程式是“首先，然后，再次，最后”等，不见丝毫的灵

动，只见程式化、格式化在文章中随处可见，而且极容易得到各种也是呆板可笑之人的褒奖，因而从中大获好处。无论是八股文以及今天让人啼笑皆非的所谓语文考方式，最根本的就是箝制了人的自由思想，剥夺了他们独立思考的余地。尽管现今语文考试中那种断章取义的填空，你可以用考试命题的客观性要求来搪塞，只有命题的客观性才易于取得统一的判别标准和取舍尺度，但我们不能否认考试命题在其客观性和主观性上结合得不好，最容易导致的便是由于题目的僵死性，造成的对人的奴役，甚至可称得上是人这种万物的灵长的嘲弄。其实命题的主观性和客观性应取得一种相对平衡的制约，并且在出题的数量取得相对的平均，但其评价办法，却要有所区别，二者综合起来，才能达到效果。其实主观性命题如八股文，从形式上讲，它要求“八股”，似乎有其客观标准，但其内容及文章质量的评判却带有极大的主观性和随意性，因此考生自然不敢发挥自己的思想，因此才有八股文和试帖诗中末尾，总是要赞誉皇恩浩荡，拍马附人，谀词竞作，布于试卷，扑人眉宇。也就无论是主观性命题或客观性命题，只要不以限制人的创造与发挥，都是可取的，英美等西方国家的卷面考试都还是采取这两种命题方式，而取得与我们不同的成就。这说明这两种命题方式并不存在谁优谁劣，教育中出现奴役人的现象，只能从教育目的观和整个大的制度上来找，才算摸到了八股文及今日之恶劣考试的门路。可以毫不客气地说，八股文阴影之不死，制度缺陷和统治者要负极大的责任，接下来便是教育目的观应难辞其咎。

东西方教育的文化哲学背景

东西方文化的差别是综合的，整体的，全面的，实质的，同时也具体表现在生活和历史的各个方面，因而教育方面的差异也是不言自明的。我们适当地探讨东西方教育的文化哲学背景的目的，是藉此明了东西方教育何以有如此大的差别，其起点为何是此而非彼，今日东

西方教育之形成，与东西方深层的文化哲学背景到底关系何在。而这种背景式的挖掘和探讨，在何种意义上有利于思考当今中国教育的改革，并能适时而有效地对现有的各项教育政策进行修改，从而更加有效地克服目前使我们深受其害的各种教育弊端，以使吾国教育在他国

先进教育理念的参照对比下，获得一个可以预卜的良好未来。中国与希腊同为文明发展最早的国家，但它们表现在教育上，却有着相当不同的教育目的观。而教育目的观决非能悬诸社会制度、文化哲学、经济型态，乃至地理环境之外，因此探讨东西方教育的根源性差别，这

些都是不能忽略的。但作为社会制度和经济型态都可以部分纳入文化哲学的大范畴之内，因为即便是曾经物化的东西，一经文字的表述，便具有一种泛文化哲学的意味。因此在有限的篇幅内探讨东西方教育的差别，从其泛文化哲学背景的角度来探讨，不失了为一条观察问题

的捷径。

古代中国和古希腊在课程设置上，并不像他们教育的培养目的那么悬隔，差不多都较重视历史、文学、艺术、音乐、数学、医学、天文学等等，都可以称得上是学艺教育。但中国古代教育的培养目标，可以用一句话来概括，即所谓“修身、齐家、治国、平天下”。分开

来说，主要包括两点：一为塑造完美的人格，所谓“化民成俗”，“教化立而奸邪皆止”。二是为国家培养统治人才，即“治国、平天下” 。比如商周两代就“有典有册”，彼时的文化为官所有，统治者有书有器，教育自然是非官莫属，“古代惟官有学，而民无学”，而者为官为学都是世袭的，“古者世禄，子就父学，为畴官”。直到战国以来，文化下移，即所谓“天子失官，学在四夷”，才以培养“士”为目标。但是有“学而优仕”的教育目的，“士”这一阶层也注定了是文化和官员的混合物，也是后世科举取士的文化因由。这样既可使官员有知识而有管理好国家的可能，同时又可吸纳有文化的士人不致于因为没有做官的渠道，而对现存政权产生威胁，因为当官的门一直是开着的，这也就是为什么许多人穷年皓首奋斗于举业，屡次场屋 蹬，至死执迷不悟的原因。

既然古代中国教育的目的，一为塑造完美的人格，那么对德育方面的教育就格外的看重。比如对学生学礼、乐特别强调，包括洒扫庭除，人际关系的修养等方面都是学习的范畴。教育变成对完美人格的塑造，是典型的落后的农业文明的必然产物，只有农业文明，其社会

形态所受到的冲击才相对较少，也非常注重经验的获得和传递，注重经验获得和传递，必然注重一种长幼尊卑的秩序。要维持这种秩序，必须对人进行非常强大的教化教育，让他们知道这样一种秩序是神圣不可侵犯的，也是宗法一体化社会，必然所采用的教育目标。这种教

育培养目的，会有一些浃肌澈骨的负面影响，举凡“教化立而奸邪皆止”与后来的

“人之初，性本善”，共同铸就了中国道德的基石，同时也天然地扼杀中国的法制文化和法制教育的成长，使得现今我们的教育在应对二十世纪的急剧变化时，深感被动，而难以从泥坑中自拔

。小而言之，从现今的德育教育即可具体而微地观察到，德育教育空洞，废话套话多如牛毛，越是玄不着边，不能证明的大道理，越是被我们奉为经典来恪守，你只管遵守而不能怀疑，更不能批判，用死的道德框架来将活人给约束住。而在法制教育方面则十分贫乏，专制社

会它不可能将法律制订得非常理性而细密，如果他仔细贯彻，并认真遵守其所制订的法律条款，那么感到不适应，不是民众，而是无恶不作的统治者，因此法律的解释，朝令夕改，于他们都是家常便饭。只要是束缚了他的自由，限制他的利益，那么这些法律条文，就会成为

废纸一张，一个没有制衡的政权，一个人的权利无人制约，必然导致法律之乌有，即或有也会产生司法腐败，不可收拾，法律的尊严，变成一个交易的工具，其尊严便丧失了意义，法律甚至由此走向它的反面，法律甚至是不能维护法律本身，其正当性和对社会诸关系的控制

力便丧失殆尽。所以从这个意义上讲，那些道德至上主义者就趁机攻击法律存在的必要性，所谓“法律滋章，盗贼多有”。

既然专制社会的现实，不能促使法律真正以个人为本，以所有人的利益得以实现，进而朝着实现人的自由平等向前健康发展，那么统治者要维持其统治，就极力强调道德的作用。明眼人都知道，道德是不能包医百病，在很多方面，如果一个社会健康而民主的话，它便无

法越俎代庖，即不能处理法律应该处理的事务。那么专制社会就能越俎代庖吗?表面上好像是做到了，其实这些大言欺世的而非从现实需求中诞生的道德，会产生脱离实际，扼杀人性的伪道德。譬如“存天理，灭人欲”，朱熹本人也未必相信这虚假不堪的劳什子，他教别人

这样做后，他就会从中得到自己的利益，当时及后世的统治者便把他的《四书》集注作为“钦定”教材，使其广为流布，统治者为其立庙，吃到了冷猪肉。别人的欲灭时，正是他的欲得以大大实现的时候，也许他心中并无此念，但是他造成的客观效果，却使人无法不去“反推”其欲。这样就导致了教育与现实社会的严重脱节，因为现实正如太史公所说，天下熙熙，皆为利来；天下攘攘，皆为利往。与教育家杜威倡导的“教育即生活”相去何其遥远。而那些教育你的人，却要你闭目塞听，变成聋子瞎子哑吧，只管相信其教导的伟大，于是就有人教导别人去当烈士，他去拿烈士拚搏后留下的好处，因为教导别人捐驱是不费什么油盐的；有人教你做一个高尚的人，纯粹(此词用来修饰人，连基本的逻辑都讲不通)的人，而他本人却反之。这就是庄子说的，圣人是强盗的响箭。圣人的冲锋号一吹过，强盗就从后面跟过来，捡了一系列的好处。所谓塑造完美人格的教育，那种把道德的功能扩张至无限的做法，可以至今仍是中国教育文化中最为束缚人的地方。道德是法律存在的基础，或者说是

法制的辅助器，健康而理性的、以人为本的道德，在维护社会时，其成本相对比法律的成本较低，而伪道德对社会的危害，其所需成本就远远高于法律所需要的治理社会的成本。这也是我后面将讲到的“改造我们的德育”的深刻用心。与其挖心思想些伪道德来束缚民众，不如改变治理国家的方式如法治，其所费成本将比其更为低廉，更重要的是有效而人性。当然，这对民众的利益是有好处，相应地，对专制之统治者来说，无疑剥夺了他不受任何约束的非法权利，甚至于对民众生杀予夺的大权，这正是独裁者总是不自甘退出历史舞台的名言。

至于治国平天下，那就是在教别人如何走正道，而自己趁机走歪道的时候，去变相窃取利益，或巧取豪夺法宝，而且还可在一般意义上愚弄民众，使民众把他们当作教化的楷模，既得了数不清的不利之财，又当了模范，立了贞节牌坊，实在是两全其美的开心事。学而优

则仕的结果，自然为官僚系统中输送了一系列一批有知识有文化的人才，我们知道真正的知识与文化有一定的中立性，它既可以服务这样的党派，又可以服务于那样的派别，因此在制度设计上有缺陷的时候，你强调一个官僚多么有知识，作用是不大的，甚至从某种意义上看，有有时有知识反而会使对方变本加励的贪婪和横暴，因为有知识的人更容易钻制度的漏洞，而使受害者莫之奈何。因此，我们不能把科举制度对政体输送人才，而使国家保持健康良好的发展，并使民众争得更多的利益上，评价太高。吾国的文化教育里对制度文化的教育与设计，一向是比较薄弱的，而且历数千年的教育，其教育体制并无多大变化，历朝历代因其专制度的本质，其对教育的管理必然采取是中央集权体制的形式，就是在当今之中国，也没有实质性的改善(固然，这并不是说中央集权的教育管理模式，一无是处，法国也曾是中央集权的教育管理方式，他们的教育管理体制中，至今仍含有中央集权教育管理模式中的有效成份。我所批评的，是教育中统得过死，压制得大气不出，小气不冒的呆板管理，教育行政管理上，不给学校灵活的权利，在学校管理，吃喝拉撒，生老病死，全部都管，造成可笑的“学校办社会”，使学校变成了类似于宗法一体化社会中的村庄，形成一个内部自我封闭僵化的“单位”。现在，农村还是深受家族宗法一体化的影响与统治，而且我们的制度也是利用此点来进行统治的，而在城市则是“人在单位中”(贺星寒语)，“单位”只不过是

农村家族宗法一体化在城市的变种而已。自然，在这样的基底上，只能产生这样的教育制度，而这样的教育固然思想上也易于管理，学术上也不会出现异端，但这样的教育要应付日新月异的全球性竞争，简直是白日做梦。关于此点，我还将在后面论述教育制度时有较深入的

辟析。)，这说明我们在制度文化教育上，对接受他国的长处，从来都是懈怠缓慢，甚至抵触抗拒的，因此才可能有清末洋务运动中，制订出“中学为体，西学为用”的可笑折衷，其失败的命运便已然注定。

经过这样的剖析，我认为中国古代教育的源头，与西方教育相比，是有其不可忽视的特点，但是它的弱点是致命的。因为我们的塑造完全和治国平天下的教育目的，在制度

腐败和黑暗的情况下，不只是有可能变成愿望的反面，甚至还变成了制度的帮凶。因为我们教育的谱系里缺乏求真的欲望，只有人格造塑造和做官的前期训练，这样的教育目的，在专制制度下永无争得独立自由的一天。不只是如此，与古希腊的教育谱系相比，一开始就疏远了经验科学、逻辑学和知识分类，而这些正是古希腊教育的源头。古希腊的教育中，受知性(真理)探究风气的影响，注重体系化学说的建立。而中国科学精神不发达，科技创造也被视为奇技淫巧而加以遏制，这也是孔子鄙弃技艺教育对后世影响的结果。正如台湾学者韦政通先生所说，中西教育说得简明扼要一点，都是学艺教育，他们的区别除了如上所说以外，还在于古希腊的教育还是重心智之教育，并以此为目标。其目标便是，“在发现真理，要发现真理，须推翻旧说，不断推陈出新，在这一目示下，师承是过渡性的，一个大哲学家必须独立门户，开辟新天地。我们读西方哲学史，学派之众多，犹如千门万户，个个傲然独立，壁立万仞，两千多年的发展，就像连绵不断的群山，其间虽有前后承续关系，但如万壑竞流，个个有不同的精神面貌。”(韦政通著《中国的智慧》P111，吉林文史出版社 1988 年 5 月第一版。)其实这已直观地显现古希腊文化教育与东方教育尤其是中国古代教育的根本区别。

中医治病中有个妇儒皆知的方法，名之曰“缺什么，补什么”。那么中国教育最应该注重的实证与科学精神，理性与认知态度，可以说在这方面，我们还做得相当的不够。一方面由于传统的对道德教育的过份推崇，而这种推崇却是建立在超验的德性之知优于闻见知见的

基础上，即知识与道德是分割的两回事。所以才会六祖慧能生于南蛮，不识一字，注重觉悟教育，觉悟固然是一个很高的境界，但我们不能佛教这种特殊教育普泛化，拿来做俗世教育的指针。对俗世教育来说，觉悟虽要，却不能强调过头；俗世的教育主要是要靠政府来推

进的，而只讲觉悟，或者不识一字却要做人的观念，就容易滑向无政府主义。这就像杜威的“以儿童为中心”，“教育即生活”，对现代教育来了一个革命，但其负面影响，由于 1957 年苏联卫星上天后，美国由教育学者布鲁纳主持召开的“伍兹尔会议”就认为美国的教育过

份依赖儿童，疏于对文化价值作系统的传授有关。其实像因此我们认为，“人可一字不识，却要堂堂正正做一个人”这样不能证明的论断，除了类似于“吾善养吾浩然正气”的道德至上主义以外，其效用是非常有限的，尽管我们并不准备全面否定它。这种论断也许说不上荒谬，但其缺陷一望便知。一个文盲是不可能说出来上面这种论断的，而不能说出，就必须靠身体力行，而这种农业社会经验式的身体力行，一旦身体消殒，便无法传承下来，而必须依靠文字记录下来，那么不识一字，怎能将其堂堂正正做人的方式，给传承下来?言传身教固然是有直观的影响的，其价值不可抹杀，但其影响的人极为有限，其影响是农业社会式的，而且极少能有隔代的影响，孔子所注重的“言传身教”也是通过文字的记录或者辅助而得以流传下来的。因为极端意义上的“言传身教”是排斥文字记录，这种进入了所谓的“觉悟”状态，而“觉悟教育”包括言传身教，不太可能有一个能绳墨它的科学而理性的教育评价体系，而一个教育方式倘使不能用一定的教育评价体系来衡评的话，也许作为特例或

特殊教育有其一定的价值，但普泛地使用于世俗教育系统中，就存在非常大的困难。一个不能用一定的教育评价系统进行科学理性评价的教育方式，必定存在着一种不言自明的缺陷，这也就是杜威的“以儿童为中心”的教育，1957 年要用来作为美国科学落后于苏联的“替罪羊”的原因。不只是教学效果绝难评判，就是教师的培养极难达成，因为像六祖这样“不识一字”的教师，是不可能大批培养出来的，而不能大批培养，便不能适应教育的普泛化，人人皆有得以受教育的权利，就会变成一句空话。少数能得到的教育，和我们一惯的精英教育的传统一拍即合，就会使得大批的人得不到教育，是理所当然的。

明清时期，我们曾有哲学家在农村讲课，面对的是一字不识的陶匠与樵夫，主张讲究体悟，其实这是道德优于和先于知识的观念在支配着他们干这种圣业伟举。而不是像苏格拉底的“知识即道德”，即道德的精进建立在知识的获得基础上，也就是说，知识的训练是养成

道德的前提与津梁。从逻辑学方法上讲，我们对教育注重先天与超验，用的演绎法，而传统的西方教育乃至今日的英美教育注重的逻辑实证，亦即从归纳法入手。也就不难理解，中国的在废除科举制度后，所进行的教育的现代化的过程中，最先引进的是德国的教育观念，(中国现代化的文化引进过程，包括对制度设计的引进(大的如学习马恩的制度学说，小的如学教育制度和法律制度)与学习，都是值得深入研究的重要课题。不只是教育制度方面，我们率先学德国，继而学日本，随后学英美如杜威、罗素，至五十年代便学苏式教育，而

苏式教育是在德国教育哲学至少是马克思主义哲学表皮的影响，其根之弊固然在学习德国制度的人，只得其皮毛，或者故意只采其皮毛，但是德国哲学对乌托邦一类的制度设计的影响，却是二十世纪一个引人深思的艰难课题，这是很值得玩味的。希特勒为什么产生于德国，

而不产生于英美，其制度设计和文化内力难道不值得深思吗?而我们倒底学的马克思哲学中的什么呢，取得了德国制度设计方面的哪些影响，难道不应该引起，制度文化的研究者们的重视吗?顺带说一句，而法律制度方面也是率先学法德的大陆法系，而非英美的普通法系，

接着在补充性地学英美法系。1949 年后，这一切又被打倒，又接受了苏联的法学，以及我们的法律传统，再加上德法法律体系中为己所用的部分。这就影响了我们的法律体系基本是采用成文法，而非如英美一样的判例法。成文法的超验性和判例法的经验性，是大有区别的，

也是逻辑学中演绎法和归纳法的分野的必然结果。如中国法学的开创人之一沈家本先生就是倡导学德法法律体系的人。我们现今在制度设计的倡导一定要注意文明的互补与兼容，而不非此即彼，使我们的将来的制度设计更趋，以及得到一个新的整合。教育制度的设计，以及

对旧有教育体制的改革，也应该在这种原则下实施。)而德国的教育观念是受其占主流地位的超验哲学所影响的，具体地说，就是主张赫尔巴特的教育思想和康德的哲学思想，这种唯理论的教育思想，影响到教育里对德育的优先作用的重视，以及教育中唯理论的倾向，

使得教育与生活本身较为隔离。

另一方面，在五四运动后，我们的教育活动所注重的科学教育又确有将科学当作万能的崇拜倾向，其实这只不过是唯理论，披上科学的外衣，并非对来自经验中和实验中的科学的理性热爱。这正是学者郭颖颐在研究 1900 至 1950 年这一阶段内科学在中国的实际情形，自然

也包括 1923 年那场著名的科学与玄学(人生观)之争的据实考察后，写了一本《中国现代思想中的唯科学主义(1900—1950)》。郭氏对唯科学主义(scitntism)的论断是，这是一种与科学本身几乎无关的某些方面利用科学威望的一种思想情绪和倾向。(见郭颖颐著《中国现代思想中的唯科学主义(1900—1950)》P1，江苏人民出版社 1989 年第一版。)因为这种倾向在不发达国家(在发达国家容易被及早意义到而得以纠偏)，容易演变为技术至上主义，尤其是其间的庸俗唯物论，其负作用影响巨深，那么这种倾向又使得我们本来就孱弱的科学理性精神，以及从经验与实验中的科学实践，连带着遭受非议。新儒家们为了纠偏技术至上论的缺失，因此不惜穷力在中国古代教育里去找救病良方，说什么中国教育是注重生命、智慧和体悟的教育。固然中国古代的教育是注重生命的教育，由此推出教育是安顿生命的，而且得出“生命的体验是中国传统教育探究的法门”。(张胜勇著《反思与建构——20 世纪的教育科学研究方法论》一书中《中国教育研究的现代化与民族化道路》一节，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版。是书在论述教育文化哲学方面，颇有些发见，论述中国教育时亦有。但他对中国传统教育的弊端，少有论列，或基本没有。传统教育如何与现代教育接轨，在新的现实土壤里长出新苗，我论为其所谈多表皮。而且其思想来源于徐复观、牟宗三、唐君毅等新儒家，他对新儒家作用评价过高，对他们观点采缺乏应有的批判。新儒家的缺陷是明显的，但这是另题，此处不赘。)生命体验固然重要，但生命哪能脱离制度文化、经济型态、地理人文环境，并将其孤悬来谈?生命体验固然重内省轻行动，不假外求，而且多从自身修养着手。其实这带有农业社会的小规模教育的印迹，甚至我认为生命体验型的教育，更是一种自我教育，终身修炼的结果。[生命体悟型教育，这也就是儒家教育(重经验传递和层层相因)和佛家教育(重顿悟和苦行，都与直接的人之身体相关)尤其是禅宗，最容易形成门派，以至造成门户之见，党派之见的原因，也就容易形成学术上的此消彼长，甚至互相扼杀，冰炭不容。说明我们传统的教育是封闭型、守成型的，与我们漫长而超稳定的农业社会是一脉相承的，而西方的教育不大固守派别，而是学说纷呈，说明其教育文化思想是开放型、开创型的，因而其教育学说也千姿百态，不像传统中国教育被注流思想把持和箝制着，因此有成就的学者都不依傍自己的老师，而是寻求独立，而中国教育则是传承导师之衣钵为己任。以上二者之区别，充分表明了制度文化对各个文化子体系的深入浸淫和久远的影响。前述张胜勇对中国传统教育的研究，未从制度文化、经济型态等方面，就会使其对生命体悟型的教育有过多的溢美之辞。在我所见的教育理论著作中，存在着许多类似认识上的盲点和误区，正好表明搞教育研究的人本身就是我们缺陷多多的教育的结果，我将在以后诸章适时论列。]

总之，古希腊的教育制度中除了斯巴达教育是另类外，其它各城邦的教育都是以

人为本的，因此人本主义教育的起源可推溯至古希腊，虽然其中也不乏国家主义教育观的因子。而我们的教育则是以教化为要求，把人当作驯化的工具，而且先验地不加证明地将儒家思想在世俗生活里，按照统治者的要求神圣化，把孔子的观点当作万世不可更易的教条，而统治者通过权力话语，再借用儒家正统的思想，就使其残酷的统治合法化，这就是中国教育最终的必然宿命。要言之，制度不是真正的民主自由的制度，就不可能使教育以人为本，也不可能使生命体悟型教育得到真正的效果，其内敛性反倒是从客观上助长专制制度的淫威(这也是我们推崇的许多大儒的悲凉)，因为你多从自身入手，不假外求，对糟糕无比的现实闭眼不看，你就活该受到奴役。因为制度不关怀你，生命体悟型教育，出了于自己全身远祸，洁身自好小有帮助，真是无补于苍生世事。那么所谓的天下化成，除了箝制自由思想外，全是一片幻想，只是于统治者有利而已，于天下黎民百姓何干而且更与现今流行的对教育普及的渴望，背道而驰。自然，我们不能说新儒家一无是处，在制度日趋民主的地方，经济与文化现代化程度高，更能发挥其纠偏作用，因为儒家的理论自古以来只能治天下，而不能以此打天下。而新儒家自然继承了儒家的守成型思想，(研究梁漱冥的专家，美国学者艾恺曾著《世界范围内的反现代化思潮——论文化守成主义》对此有精到的识见，贵州人民出版社191 年 4 月第一版，可作参考。)在专制社会的作用顶多只是扬汤沸止而已，我们不能对他们估价过高。

第二章　　当前教育的危机与困境

当我展望未来时，我认为只有教育才是答案。以帮肋人民而言，教育是答案；对于因技术革命而失去工作的人来说，教育是答案；至于说到我们与全世界进行竞争的问题，教育是答案。

——乔治・布什

这是美国前统乔治・布什在他的竞选演说中关于教育的讲话，深刻而全面，不愧是“教

育总统”。但我敢说，没有比作家冰心在一篇《我请求》的文章里，所运用的“教育是只母鸡”的比喻，更直观而震撼地言说出了教育可以想见的实际效用。母鸡能譬喻教育功能的地方有二：其一，母鸡有不可小视的生蛋功能，而蛋的营养，如同教育对个体的健康成长起着不可忽略的重要作用一样，能看出教育在眼前对受教者个体的直接影响；其二，母鸡有孵化更多小鸡的功能，就像教育的间接性和发散性，有着类似于心理学意义上的“涟漪效果”的同化作用，受教者能影响周围更多的人且创造更多的效益；进而言之，母鸡更像搞师范教育老师，他所教的学生，恰如他所“孵化”的“小鸡”，虽然有些有些师范生最终离开教育事业，就像母鸡孵化的公鸡——自然公鸡亦有不可替代之作用——不能再去孵化小鸡一样，但留下来的教师能继续去教学生，教师—学生(教师)—学生(教师)—……，就会使得学校教育能绵延不绝，赓续永远，以至无穷。那么教育必然会日渐兴旺，对改善我们人类的生活，臻于幸福之境，做出更大的贡献。

不过，这只是按理想之境——即在不考虑外在因素影响的前提下——描绘出的教育发展“应该”的蓝图。事实上，母鸡的生蛋和孵小鸡，需要有足够的鸡食，良好的鸡栖地，以及相应的生活环境，污染较少，不致引起鸡瘟等等。而这些产蛋和孵鸡的条件，并不是鸡本身能够完全控制，而是嗣养它的人类经过漫长的摸索，从而获得其多生蛋(好吃、质量高等)、快孵鸡(孵良种鸡、成活率高等)的相关技术和规律。自觉的教育虽然是人类才有的文化行为，而且人类的教育活动也相当漫长，但人类却并不是能够完全控制这项参与人数众多的活动的，因为人类对教育活动的自觉研究的确是非常晚近的事情。换言之，“通过‘研究’(Research)来取得有关教育的确证了的知识，作出教育决策，对 19 世纪下半叶之前的人们来说，仍然是一件陌生的事件。这就像教育活动虽在原始部族群落就已存在，但针对所有适龄儿童自由公立学校教育制度在整个人类发展史上却是一种相当晚近的观念一样。经验意义上的教育研究肇始于 19 世纪后四分之一时期内受实验心理学影响与推动而诞生的儿童研究运动。”(张胜勇著《反思与建构——20 世纪的教育科学研究方法论》P1，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版。)自然，教育是比母鸡生蛋和孵鸡要复杂得多的人类文化行为，因此要识别出教育的困境，看出它的危机，以使其多“生蛋”、快“孵鸡”，尤其是对教育研究比世界其它各国历史更短的中国来说，更是迫在眉捷。

人口膨胀下的教育压力

五十年代的学术界，教条主义盛行，自由空气稀薄，求实精神几已绝迹。人口学家、教育家马寅初，针对彼时的“喜鹊”们所鼓噪的社会主义不存在人口问题、人越多越好的论断，“单枪匹马，出来应战”，写了一本使其遭罪罹祸的《新人口论》。马寅初在论述人口增长过快的十大矛盾中提到了两项，人口与科学教育之间的矛盾，即人口发展快与教育事业落后之

间的矛盾，以及与提高科学技术水平慢之间的矛盾。其实与这两项矛盾直接有关的，还有另一项即人口质量低与发展生产力之间的矛盾，这后一个矛盾既是教育落后的结果，也是人口增长过快对教育发展的制约，可以说是互为因果。因为生产力的不发达，便使经济增长缓慢，经济发展不上去，教育经费的投入就必然偏少，教育经费偏少，加之人口的膨胀，必然导致人口质量的低下，人口质量的低下，生产便不能得到有效的提高。结果“人口膨胀兼质量低下——生产力不发达——教育(科技)落后”，这样互咬的“莫比乌斯怪圈”，就形成了恶性循环而不能自解。这样的恶性循环的怪圈，虽然在 1977 年恢复高考制度特别是十一届三中全会后，有所改善，但是至今都没有得到很好的解决。

错批一人，猛增三亿。这便是不顾科学精神而乱批马寅初“新人口论”的恶果。这样的恶果，直到今天我们每一个人都不得不为其付出惨痛的代价，承担本不该承担的重压。首先从时间上来说，据保守的估计，这个错批的恶果是让全整中国人在近一个世纪(1957 年——2050 年)的时间范围之内，承担了人口压力所带来的巨大灾难。虽然现今的生育率逐年有所下降，但由于人口基数过大，人口的绝对数增长还是比较快，因此要到 2050 年，人口增长到 16 亿的范围内，才有可能缓慢下降。(此数据推算来自人口问题研究专家田雪原。但关于人口增长的预测，美国粮食问题专家布朗估计在 2030 年，中国的人口数就将达 16 亿人，有的更预测在该年为 16 • 3 亿人。见田雪原著《大国之难——当代中国的人口问题》P45—50，今日中国出版社 1997 年 9 月第一版。也有中国学者认为中国人口的高峰值，将在 2040 年前后达到 15 •5—16 亿，介于布朗和田雪原的判断之间，见《转变中的中国人口与发展总报告》P103，高等教育出版社 1996 年版。而且我们的统计数字，要么为某种政治目的保密，要么就虚浮不实，统计法的颁布未必就能对统计数字的精确性带来多少实质性的改观，因为我们有法不依，缺少监督已是司空见惯的事。即便统计数计不作假，往往在对事情估计上，比较乐观，上峰要你报喜，下面怎敢过分报忧?田雪原八十年代中期，估计中国人口在 2000 年内可分为下线 12 亿、中线 12 •5 亿，上线 12 •8 亿，而且认为不会超过 12 •8 亿。见该书 P28。事实上，后来就已经只提在 2000 年内将人口控制在 13 亿以内，尽管这也还是较为官方的说法。自然，人口数目的预测只能有一个大致的数字。见《1996——1997 年中国发展状况与趋势》P244，中国社会出版社 1996 年 11 月第一版。)其次，从空间上看，是整个生存空间的逼仄和恶化。所谓逼仄与恶化至少有两个方面的含义，一为生理意义上的生存环境，包括住房狭窄隘湫，几代人同挤几平米或十几平米，严重地影响了每个人的生存与发展，另外，就是业人数巨增，竞争酷烈，生态环境恶化，社会治安混乱等等，使得个人的生存状况类同于蝼蚁匍匐，急急于活命饱腹，作为动物之基本满足，已使普通人疲于奔命，再也无余力求更高的精神享受和全面的发展；二作为人个体心理意义上的生存环境即自由度和正当权利，常因庞大的人口基数所显现出来的巨大困难，而被政府和社会忽略或者干脆不管。这实在是每个人都在承担人口过剩而产生的巨大压力的具体表征。

自然这还不是人口过重压所带来的最糟糕的后果。在人口所引起的危机与弊端丛生之中，占人口总数的文盲和半文盲基数过大，才应是整个社会寝食不安的最为沉痛的后果。由

于不能得到平等受教育的机会，由此产生的新文盲和半文盲，其可能的人数超过官方公布的统计数字。那么我们现在的文盲和半文盲人数到底有多少呢?无论官方还是真正的研究者来说，都是一个“黑洞”。因为官方的统计数据历来因许多原因就不大准确，且不说因政治上的因素要将接近真实的统计数据“美容”，关键还在于其基层的统计数字素来存在做假的现象——如果有利于确认贫困县或投资倾斜、政策上的放宽，文盲和半文盲的在人口总数中所占的比例便多，倘使上面将文盲和半文盲在人口总数中所占比例的多寡，作为评判基层官员政绩的一个标尺，那么文盲和半文盲的比率自然就会低——这完全是依违两可的弹簧数据。而研究者无论是个人或集体都不可能作一个全国性的恰当统计，因为这需要巨大的财力和人力作后盾，只有利用每次人口普查时那些并没有经过特别训练的调查员，所得到的一个大致样本作为研究对象，因而也只有盲人骑瞎马，夜半临深池。只要我们看一看人口控制中，上级政府对下级所下达的控制数量的硬指标，具体操办者所采取的态度和方法，我们便不难举一反三，以窥他们所采用的应付上峰而不顾民众实情之一斑：

例如：某以区到公元 2000 年人口包干指标 680 万，现在人口已超过 600 万。今后十几年中全以区进入婚龄的夫妇有 110 万对以上。如果按照国家现行政策，全区出生 200 万婴儿，扣除死亡因素，净增 130 万。680 万的包干指标无法完成。执行只生一个的政策都有可能突破 680 万，所以从 88 年开始生头胎的也要推迟时间。88 年合法新婚夫妇不能当年都有生育指标，有的村 18 对已婚夫妇只有 11 个生育指标，村干部用摸彩的办法分配指标。由此引起一系列社会矛盾，同社会发展明显不协调。(周孝正《中国人口的危机》，见黎鸣主编《中国的危机与思考》P154—155，天津人民出版社 1989 年 2 月第一版。)

这是十年前一位人口学学者对人口控制中，政府所采用的一种惯用方法的规律性分析换言之，这种惯用的简单方法，也完全可能用于文盲和半文盲的清扫之中，因为这种简单的数字管理，同样实用于人口控制和文盲及半文盲的清扫之中。譬如，上面所说的某地区，上一级政府对该地区文盲和半文盲人数的确认，一般依据其所自报的数目，就给该地区下达一个年度或几年为期限的硬指标，要降低多少，到多久要基本或完全扫除文盲和半文盲。这样规定指标的做法，其容易做假，引起实情的混乱是不言而喻的。我们一些政府部门惯用这种硬指标的做法，上面便于管理，下面也正好藉此显示其工作能力。遗憾的是，这工作能力中有多少水份，上面并不完全知晓，即便知晓也只好听任其出现此种弊端。这种管理上的简单化所造成的混乱，存在于我们工作中的许多方面，连群众都心知肚明。但是政府却将如此所得的数据加以公布，这实在让人匪夷所思。

据官方公布，1982 年人口普查中，文盲、半文盲占 28 • 26%。但有学者认为，“我国人口中文盲的实际数字，恐怕远远高于 1982 年人口普查的结果。按千家驹同志 1983 年同志 1983 年的估算，我国学龄儿童中有 70%实际处于文盲、半文盲状态。”(引自杨东平《我们的困境和选择》，见黎鸣主编《中国的危机与思考》P222。)而另一位学者则根据 1982 年的人口普查，断定 12 岁以上人口中有 2 •5 亿文盲或半文盲，占当时世界相应数字的 30%。(详

见何博传《山坳上的中国》P394—395，贵州人民出版社 1988 年 10 月第一版。)据 1990 年全国第四次人口普查，据综合各项数据推算，文盲和半文盲占人口的比例为 30·06%，比 1982 年普查时还稍有增加，到 1997 年，我们发现一些学者公布的文盲半文盲的数字为一亿四千五百多万，(资料来源见解思忠著《国民素质忧思录》P119—120，作家出版社 1997 年 5 月第二版。作者在该书 P120 说我国是个文盲半文盲数以亿计的国家，按以上推断，确是数以亿计。但在同一书中 P118 解又引据最新统计说，我国文盲半文盲还有 1·45 亿人，这和人口学家田雪原在《大国之难——当代中国的人口问题》一书中 P71 数据 1·4546 亿人是相同的。或许这是官方公布的数字，但差距何其大，从 1990 至 1997 年的八年时间，能将数以亿计的文盲半文盲消减到 1·4546 亿人吗?这真是人间奇迹。但《人民日报》在 1998 年 10 月 22 日公布的 1997 年底的文盲人数，占总人口数的 12·01%，若总人口数按保守算为 12 亿，也是 1·4412 亿人，难道全国的半文盲人数只有 134 万人吗?相差这样多的数据，简直使人不可思议。这既说明估计文盲半文盲在我国人口总数中所占比例确数的难度，同时也反映，我们(包括认真的研究者)长期以来习惯的乐观的估计方式，这里面包含对追求真理的谨小慎微，也有对说真话的畏惧。(其实 1995 年 2 月 15 日中国政府已向全世界宣告为“12 亿人口日”，按《转变中的中国人口与发展总报告》一书里的推算，1995—2000 年每年平均新增人口 1480 万，因此到 1997 年底约为 12·4 亿人，那么文盲数便应是 1·48924 亿人。单藉此推算，文盲总数就已经超过了前述二位学者的文盲半文盲的总人数。)

我们之所以不厌其烦地搜罗各种能够找到的资料，是想得出一个大致的结论，我们的文盲半文盲的减少，并没有人们想象的那么快，不必身处危机之境而大唱赞歌，我们整个民族吃这样亏还少吗?我们曾提出 2000 年基本扫除文盲半文盲，并且普及九年义务教育，这个愿望是很好的，但良好的愿望一定要切合我们的实际，别变成“人有多大胆，地有多高产”的浮夸和翻版。否则这种愿望又会变成上级政府作为硬指标规定下去，下面明知做不到，但不敢说真话，就会虚报达标情况，从而使得上级政府不明下情，一堆虚假的数字对国家对人民有何益处?我们有两亿多的文盲半文盲，我们不必隐瞒，且必须正视，在强大的人口总数和众多的文盲半文盲人数的压力下，我们教育面临的空前压力将可想而知。即教育的普及远远不能适应众多的适龄儿童的需要，要么是他们经济状况之恶劣，使其没有能力上学，要么是上了几年便因各种原因尤其是经济原因而辍学。这些新的文盲或半文盲，由于他们没有受到应有的教育，使得他们成人以后走上社会，就先天地失去了与别人在同等情况下竞争的能力，从而造成了新的社会不稳定因素，在讲究教育机会平等，崇尚人权包括生存权的今天，简直就是个莫大的讽刺。在当今，个人只有获得了应有的受教育的机会与权利，人的最基本的生存权才有得到保障的可能。

那么，文盲半文盲对下一代的教育以及自己的生存到底有什么直接的影响呢?虽然我们不能得出文盲半文盲的子女必是文盲半文盲，这样机械僵死的教条。如下引的表格，用来说明文盲半文盲的父母，他们的下一代成为文盲半文盲的可能性比其他阶层的概率高，而成材的可能性却比其他阶层的机率低，从而表明这二者之间有深刻的关联，却是不错的。

表 2 • 1

	家庭出身			父母文化程度		
	工人	农民	知识阶层	文盲	小学	中学以上
人数	123	161	421	109	240	356
%	18	22	60	15	34	51

(引自何博传《山坳上的中国》P395，贵州人民出版社 1988 年版。)

这是对 705 名科技人员的家庭出身与父母文化程度的调查结果。我们可以据此明显看到，父母是文盲的家庭，其下一代成材的比率明显低于其父母具备小学和中学以上文化程度的家庭；同理，出身在文化程度越高的家庭，其下一代成材的机率也要大得多，如出身知识阶层的下一代就比出身工人、农民阶层的下一代成材机率高。另一方面，文盲半文盲家庭自身的生存与发展境况，也比其他阶层的家庭要困难得多，其生存质量要低下得多，这也是有调查数据作为分析证据的。国家统计局曾在一九八九年对六万七千户农民作过调查，其文化程度与人均收入的关系几乎是成正比例的。文盲户 442 • 84 元，小学户 542 • 96 元，初中户 61 6 • 30 元，高中户 639 • 84 元，中等职业技术学校户 740 • 90 元。可以说，低收入者和贫困户大多数是文盲半文盲，全国所有的贫困县几乎都是教育落后的地区，文盲半文盲所占总人口的比率也是惊人地高。文盲半文盲的人数得不到有效的消减，即通过夜校、扫盲班、短训班等形式，加以清扫，那么城市尤其是农村的文盲半文盲对下一代的教育，使其尽可能地上学的意识，就不可能提高，因而文盲半文盲的家庭就有可能再度产生新的文盲，形成恶性循环，正如学者何博传所说，“文盲大军可能波及几代人”，其后果是不堪设想的。但现在随着市场经济发育，反倒像计划时代偶尔还有的农技知识的普及教育，现在，基层政府也没有相应的精力和人力去做这样利国利民的大事了。

一个农业国家，农村里大量的文盲半文盲不扫盲，要想实现国家经济现代化质的飞越，那只是痴人说梦而已。而且更为可怕的是，在我国众多的文盲半文盲中，有 70%是妇女，而且农村妇女是尤其的多。不论是从优生学的角度，还是从提高对婴幼儿教育质量的角度，母亲比父亲扮演着更加重要的角色，这说明人口素质的全面提高与广大妇女的脱盲有直接的关联。正如法国学前教育家福禄倍尔所说：国民的命运，与其说操在掌权者手中，倒不如说是握在母亲的手中。但广大的农村由于受着传统习俗的影响，重男孩，溺女婴，且不让女孩上学，或者象征性地读几天了事。由是观之，农村是个滋生广大妇女文盲半文盲的温床，而这将直接影响对计划生育的控制，以及人口素质的提高。所以政府拨出相应的款项，来力抓

农村的基础教育的逐步实施，绝对比只相对注重高等教育(尽管与别国相比，也存在着很大的差距)的普遍效果要好得多。注重精英教育结果，只培养了少数的拔尖人才，不足以从根本上影响社会的全面进步，现代化发展的整体进程。因为农村人口的绝对基数之大，其生育者在多是文盲半文盲这个事实，将会越穷越生，越生越穷。加之教育的落后比城市更是有过之而无不及，即便有学校，校舍多属危房，老师因工资低或被拖欠工资而大量流失，即便想上学，也因家庭经济困难而辍学，新的文盲半文盲不断涌现，忽略这个绝对基础对提高中国人口的整体素质的影响，那将会带来灾难性的影响。

庞大的人口基数，对中国教育的制约，虽然说不上不可救药，但说它是制约教育的致命伤，则是千真万确的。受教育的人口多，必然需要很多的学校(学校的基础建设如校舍等)，教师等，以及相应的配套建设，那么教育经费必然相应的投入应该多，而国家的财政经费又有限，因此有限的教育经费只好左支右绌。且经济发展与教育经费投入之间又应有一个适当的比例，超过这个适当的比例，不仅不利于经济的发展，而且也不利于教育的持续发展，但我们不能因教育的瓶颈从而制约了经济的发展，大力发展经济，并给教育辅以相应得力的措施，才是摆脱目前教育困境出路。但我们的思维总是很奇怪的，“我们以世界上 1%多一点的教育经费，支撑着世界 20%的教育人口”(《人民日报》1998 年 10 月 22 日。)

，这能说明什么呢?谁应该感谢你这么做吗?谁让你有这么多的人口的?这只能说明你教育经费投入得太少外，更加突显了 50 年代至 70 年代之间，人口政策的巨大失误所带来的报复性后果。

正是因为人口基数的庞大，使得现今许多国家正逐步实施的人人皆有受教育权利和机会，在我们这里近乎梦想，这对许多不能得到教育权利和机会的人，是不公平的。我们所谓的普及九年义务教育，就是在城市也多流于形式，特别是在农村就更是望梅止渴的悬想而已。就是受过一点教育，也与这个时代的发展速度应该受到的教程度是不相称的。比如 1990 年，我国国民平均受教育年限不足五年，即便到了 1995 年，人口文化指数(总本人口平均所受教育年限)上升到 5 • 52 年，也与日本 1907 年便实行了全面普及六年制的义务教育，落后达一个世纪，(资料来源见解国忠《国民素质忧思录》P120，田雪原《大国之难——当代中国的人口问题》P69。)学生上学率，无论是小学还是中学、大学，在世界上都是比较落后的，要在 2000 年内，全国范围内大部分地区普及九年制义务教育，别说经济欠发达地区，就是经济发达地区，也是嘎嘎乎难哉!人口众多之于我们的灾难，又岂止在教育!

沉疴难起的师范教育

对教育稍具感性经验的人，就会明了师范教育作为教育机制中的“母机”所具备的重要作用。不管是实施“以教师为中心”的传统教育，还是实施“以儿童为中心”的实验型教育，或者是实施“教师为学生之顾问”的革新教育，还是三者兼具，取得一种均衡的教育模式，教师在其间总是扮演着重要角色，他们永远是不必可少的，几乎所有的教育尤其是基础教育离不开教师的传受、解惑、指迷，开人茅塞，金针度人。而金针度人的教师的培养，可以说事关教育的成败，因为他们是教育过程得以完整实施的重要一环，没有他们的重要参与和努力，育人的任务得以完成，实在是天方夜谭。

而在我们国家，培养教师的任务基本上落到了各级师范学校身上，从中等师范学校到高等师范专科学校，再到师范大学(学院)。这些师范学校各司其职，中等师范学校培养小学教师，高等师范专科学校培养初中教师，而师范大学(学院)则培养高中老师。而师范大学的毕业生当了教师后，还有可能教中等师范学校和高等师范专科学校的学生，而这些学校毕业的学生又去教中小学的学生，这里面就多少有点近亲繁殖的意味，因为我国的教师培养体系可说完全是封闭型的师范教育体系。而这种封闭型的师范教育体系是从日本横移过来的，1897年在上海创立的南洋公学师范院，应是我们最早的师范教育机关，稍后，而在引进日本学制的同时，在京师大学堂设立师范馆。最后，师范教育在 1904 年才得到学制上的认可，清廷颁布的《奏定学堂章程》使师范教育制度化，同时正式设置了师范学堂。尽管我国一个世纪以来的师范教育，大致可分为四个时期，模仿日本师范教育制度时期(19 世纪末至 20 世纪初)，模仿美国师范教育制度时期(1922—1951)，模范前苏联师范教育制度时期(1951 年以后)，极欲建立中国自己的师范教育制度时期(本世纪 80 年代以后)(关于中国师范教育的四期分类说，采自《当代日本师范教育》P254，陈永明主编，山西教育出版社 1997 年 8 月第一版。)，但总体是说来，在近一个世纪的师范教育中，明治维新后至二战前的日本封闭型师范教育对对我们影响既深且巨。而这种封闭型的师范教育，日本在二战之后，及时进行了大胆的改革，变成开放型师范教育，使日本的教育在战后蓬勃发展，经济飞速发展，一跃而成世界教育及经济大国，而我们近一个世纪以来，依然固守不变，使得我们的师范教育作为教育的“母机”，积重难返。因而我们批判当今师范教育的弊端时，特别有必要对影响我们师范教育甚深的封闭型师范教育的痼疾，作一深刻的反省，才能照鉴出我们师范教育的病因，以便据此下一明确有效的诊断。

所谓封闭型师范教育就是，唯有师范学堂的毕业生才能正式教师，这样就只有中等师范学校、高等师范专科学校、师范大学(学院)培养才能成为各个级别的教师。封闭型师范教育培养出的教师，一般说来，视野狭窄，学养不深，缺少批判精神和开放的心态，缺乏鲜活的个性，没有自由人格和专门的学术知识。而且现行的封闭型师范教育难以适应九年制义务教育的需要，因为教师薪金低廉甚至被长期拖欠工资，地位低下，一方面是中学生中的优秀分子不愿报考师范院校，致使师范院校的生源，先天弱于其它学校，削弱了将来教师的整体素质；另一方面是大批现有的骨干教师优秀分子，由于前述原因，纷纷逃离教师岗位，另觅它途，再谋高就，使得本来就贫弱的师资队伍，出现了大量的流失，为民族发展和个人前途计，

整顿和改革师范教育势在必行。既然我们要改革当今封闭型的师范教育体制，那么我们就有必要对其渊源作一相对清晰的讨论，并分析它在我国师范教育体制中形成了何种变异，以利从根本上诊断我国当今师范教育的弊端。

我们的师范教育之源深受日本封型教育体制熏沐，虽在民国的短时期内曾学过美国的开放型师范教育体制，但在 1949 年易鼎之后，随即又学了苏联封闭型的师范教育，那么一个世纪的师范教育历程中，除了少数时段不受封闭型师范教育体制控制外，其它时间概受封闭型师范教育体制的管束。我们在承袭前苏联的封闭型师范教育体制后，在进行正规的师范教育同时，还积极进行短期的速成教育，重视在职教师的学习与进修，因而师范学校在某种程度承受了正规师范教育中培养大量新教师，以及对在职教师进行教育的双重任务。而这种封闭型的师范教育对教师特别要求为政治服务，甚至在某种情况有政治挂帅的嫌疑，事实正是如此，解放后，“由于不断的政治教育和思想改造运动，使建国以来的师范教育没有完成应有的使命，甚至导致有些矛盾的深化。尤其是在文化大革命中，师范教育体制遭到很大的破坏。”(陈永明主编《当代日本师范教育》P255—256。)

的确，我国五十年代的教育制度，由于急于证明自己作为社会主义国家的存在，使得以前学习美国开放型的师范教育体制，因其作为资本主义教育制度的附属物和国民党教育体制的残存品，其被以革新为己任的新制度唾弃，是自然而然的事。1956 年，教育部长张奚若在全国人民代表大会第三次会议上，明确地指出，中小学生大量退学休学，而师范教育又不能适应普通教育的需要。由于出现教育需求亦即受教育人口过多，而满足教育需求的教师又太少，便自然而然地出现对教师降格以求的、不利于保证教育质量的严重情况，就像文盲半文盲的波动是几代人的事，师范教育的素质不高，也是影响几代人乃至十几代人的事，严重的将影响到民族的整体素质和现代化事业的发展。自然，这种对教师因供不应求而出现的降格以求的现象，可以说我们今日教育的落后，因素固多，但我们不能否认其中有一个重要原因，是因为吞咽下了师范教育贫弱的苦果。至于说文化大革命开始过后，整个师范教育完全陷入瘫痪状态，以前曾经还或多或少存有的“师道尊严”——固然这一提法也颇多专制主义的色彩，没有现代的民主及自由意识——在这一“革命”浪潮的席卷下，不仅荡然无存，就连教师这一职业就成耻辱的标志，教师也成了专政的对象，其肉体则成为被消灭的对象，严重地影响了教育应有延续性，并从此丧失了教育所应有的质量保证。严重一点说，这也是直到如今为止，教师这一职业除了工资低下，引不起人们的崇敬以外，最为直接的暗示性因素。其实道理并不深奥，趋势避害实在是人之常情。

我国封闭型师范教育体制的弊端，其表现特征多为：教师无固定的教师许可证；面向教师的法律法规不健全，自然也执行不力；新教师的实习虽然为一年，但没有形成应有的制度化；师范教育的法律基础也相当薄弱。而且从培养机关的认定及其性质来说，只有国立，公立，而没有私立的师范教育培养机关，使得师范教育对教师的培养单一僵化，呆板无趣，缺乏足够的竞争机制，缺乏向上的精神，且无学习上的再深造，就更说不上作为教育者在学

术修养上的精进。而且我国在师范教育内容上的规定统得过死，缺乏相应的变通，使得师范教育的教材老化陈旧，除了自己政治有某种自以为是的正确外，实在别无可取。美籍华裔学者陈恩赐写过一本《1949 后的中国教育》，曾就我国五十年至七十年代的教育，自然也包括师范教育作过切实且有趣的比较，这一比较以是毛泽东的教育模式和反毛泽东的教育模式的对比作为判别基础的，这二者之间的对比被其简称为“革命模式”和“学院模式”，滋列表如下，以便直观：

表 2 • 2

	革命模式	学院模式
国家目标	强调的主要是革命和共产主义，也注意生产和发展	强调的主要是发展和现代化，也注意政治和意识形态。
培养目标	热情的革命者，坚定的理论战士和活动分子。红比专重要。土专家、赤脚专业人员。	经过培训的、具有技能和技术的人，献身于无产阶级事业和理想的受过训练的专家和学者
学校	正规、非正规和不正规的教育的结合，开门办学校、工读学校校，在初等、中等、高等教育之间没有明确界限，为大众的学校。	学校是教育制度的核心，全日制学习是主体。阶梯教育并列的、相互衔接学校的升级教育。为培养知识分子英才设立重点中小学和大学。
课程	校内外经验的一致性和持续性，行动和书本知识一样重要(或更重要)。政治思想教育是中心课程。重视生产、政治所需的知识和技巧。为当前服务的实际教育。	校内学习和课外活动有别。各级水平的基础学习和理论知识学习。重视高等学习的必要条件。教育为当前也为将来的需要服务。
方法	社会即教员，学习在农场、工厂、街道和练兵场进行。参加生产和政治工作是学习的主要方法。	教室、图书馆和实验室是集中学习地方。书本学习是基础。考试是促进学习的重要措施。
学习过程	特定的学习是为满足生产和政治的实际需要。升级建立在政治和生产成绩的基础上。	系统地学习经过组织的主题材料。为了进一步学习打好基础和为将来需要作准备，有些知识和技能必须学习，升级是根据学术标准。

——

共产党领导，工农兵任教师和管 在党的领导下发挥专业教师、教育

领导 理人员。知识分子地位下降。 家的积极作用。

——

毛主义。刻板地按语录引文、指 灵活地理解毛的思想。根据现时条

思想指导 示办事，严格地执行党的路线、 件解释他的指导。思想从僵硬的教

狭窄的思想。 条中解放出来。

——

(转引自袁振国主编《对峙与融合——20 世纪的教育改革》P51，山东教育出版社 1

995 年 5 月第一版。)

陈恩赐不愧是美籍华裔学者，他研究中国的教育问题，既有纯粹的中国学者的深入，但无他们的禁忌与避讳，又有纯粹的美国学者的犀利，却他们的偏见与幼稚，据二者的长处而较少有二者的短处，因此可以把“革命模式”与“学院模式”比较得一目了然，使人豁然开窍。既然“革命模式”的学校教育是“正规、非正规和不正规教育的结合”，揆诸逻辑推理的指引，我们就会得出学校教育其实是不正规的大结论，由于他们并不具备实际的互补效能而显得混乱。三者之间的“结合”并没有显现出的办学的多元化(因为非正规和不正规原本就可以不被视为教育)，也就更不是学校教育的多元化，因为三者要真正做到互补就必须在一个大前提下，达成由于侧重点不同的优势互补，而发挥互补后更上层楼的效益。既然学校教育处于一种逻辑状态和实际意义上的混乱状态，自然经过正规练后的学校教师，就没有能力胜任这“正规、非正规和不正规教育的结合”所谓教育形势，而且课程的中心是“政治思想教育”，“升级建立在政治和生产成绩基础上”，因此“工农兵任教师和管理人员，知识分子的地位下降”，就是顺理成章，水到渠成的事。

既然教师的任用规则不再以真正的知识水平和有素的训练作为衡评的标准，其任用高标政治素质，乃至作为唯一的任用条件，自然任用“工农兵任教师和管理人员”，就是再正确不过的抉策，由于把知识分子与工农兵对立起来，因此抑彼扬此，知识分子必然成跷跷板游戏中有极重的心理负担甚至羞耻感、犯罪感的“重物”，而“工农兵”则作为神圣的称谓而不断上扬。现在我们知道，不需要经过正规训练的教师，只需要“ 工农兵”即可不教书或少教书便“育人”，那么作为一个简单的经济常识便会加固上述看法，即花少量的成本比花大量的成本划算，不花成本又比花少量的成本划算，因此“工农兵”由于他们天然的思想先进，既能随时随地取而用之，那么何必徒增成本，去训练正规的教师。正规的教师既然不必要，那么正规的师范教育制度拿来做什么，“工农兵”遍地皆，即可取而用之，连让师范教育做摆设的必要也就没有了。中国的师范教育在彼时已处于暂时的“休眠期”，至于说它能够多久复活过来，那么只待拨乱反正的时刻的到来。

中国的师范教育经此较为漫长的“休眠期”，要恢复其元气，活其本体自是不易。经日本师范教育方面的学者陈永明对中日两国师范教育进行了一系列的表格性比较，清楚地展示了中日两国师范教育的差距，以及我们应该立即着手师范教育改革的前景和难度。(参见陈永明编《当代日本师范教育》P253—327，山西教育出版社版。本节不少观点均采自是书，特向编著者致谢。)我们将现今两国师范教育区别之大端，作一概略性的比较，即可明了现今我们目前的师范教育比日本的师范教育落后了近半个世纪之久，其差距是多方面的，全方位的。从师资培养教育机关在学制中地位来看，1995 年我们培养小学教师的师范学校(类似于中等教育程度，第 10—13 学年)，而日本培养小学师资的培养机关(相当于大学和硕士课程，第 13—18 学年)，其学历的差距相差 5 年；与此相应的是，我们培养中学教师主要是师范专科学校、师范学院(大学)(相当于大学教育水平，第 13—16 学年)，而日本中学师资的培养教育机关相当于大学和硕士课程水平，第 13—18 学年)，其中的学历差距是 2 年。学历虽然不是衡评教师水准的唯一标准，但却也是检验师资质量最为直观的一种方式，它会影响到师资的整体素质，诸如在学术素养，务求精进，以学生为本，视野开阔等方面都有不小的影响。

教师所受教育的程度不够，因此教师不合格的比率在教师群体中是不低的，同时因为大量的边远地区，没有正规的“公办”教师前往，因此只能就地取材，任用初高中毕业的人作中小学教师，这样就形成了“老少边穷”地区教育的恶性循环。再者，这些民办教师的工资极低，因而才有杯水车薪的“烛光工程”，尽管“烛光工程”的发起者有高尚之衷心，但确实反映了政府教育政策的失误。不过，最根本的是，首先反映出我国封闭型的师范体制的弊害，那就是单独由师范类的学校封闭培养，在招生时就是职前训练之时，在考分和学费上实行优先的制度，而在学生毕业当教师后却不能做到让教师的工资比普通公务员高 10%的比例，这对使学生毕业后热心和安心于教育事业的程度锐减。政府在市场经济的情况下，先让利于师范教育中的学生，希藉此扶持师范教育的健康发展，这就好比签订一份权利和义务不对等的“霸王合同”，主动权掌握在学生手中，一旦学习完毕，他去不去履行自己作教师的义务，由于没有相应的师范教育法规，而无法控制。连一位尚未毕业的高三学生都看出由他的老师和同学联想到了师范教育的怪圈，他的教得很好语文老师，虽然也是大学生，只因为没有一纸师范文凭，加之他讲究教书的个性，于是校方便以种种理由将其辞退。而他的同桌同学，成绩并不是很好，想通过师范“选送生”来上上大学，将来再毕业再跳槽，不干教育。这位学生便说：“我好像有点明白了。我国教育已形成了一个怪圈：先是国家缺乏师资开创“选送生”制度吸引“优秀生”来报考师范专业；但由于种种内因外因反而招来了大批各有所图的“阴谋家”，然后他们在毕业后或是跳槽，或是平庸地教出一批又一批和他们自己同样平庸的学生，胸无大志，眼高手低，急功近利——就像我那位出口不凡的同桌。另一方面，他们有意无意地使自己融入现在的教育体制中去并成为其稳固的基础。而如今想要一时改变它，那，又岂是一个难字了得?!”(念瑜著《教育怪圈：师范生——教师——教育》，见《萌芽》1998 年第 9 期。)看一看一名中学生的见解，我们教育界许多官僚和废物们，又着何感想呢?但愿不会只将其当作童言无忌吧。

但另一方面，我们又只在那里空洞地喊“教师是太阳底下最光辉的职业”，靠道德宣传攻势对人的约束，以及个人根深蒂固的名利思想的弱化与虚化，从而达到教师安心执教的目的，那是低估了广大教师的智商，受周围日益多元选择机会的震荡与影响，以及他们择业的自由。倘使按照计划经济时代对教师的要求，师范学校的学生一旦毕业，就强行规定其要终身为教育事业服务，其实也是另一种权利与义务上不对等的“霸王合同”，主动权自然是在强大的政府一方。这既是一种变相的人生束缚，否定别人择业的自由，其实这并不能使教师就安心于才教师职业，反倒多的是“做一天和尚撞一天钟”，于教育事业的发展包括提高教育效益，减少教育浪费，未必有任何的益处。要之，封闭型师范教育，无论在计划经济时代还是市场经济时代，都有其不可克服的矛盾，必须痛加革新，才能挽颓势于既倒。另一方面，由于对教师的绝对要求基数过大，始终供不应求，同时又有不少的不合格教师充斥教学岗位，教育行政部门就急欲想让新毕业的教师来顶替这部分不合者，因此在制定学制时就务求缩短，学制的缩短，不能学到更多的东西，那么教师就只能降格以求，就导致了师资力量薄弱的恶性循环。

复次，封闭型师范教育将培养师资的任务，完全落在师范类学校身上，会造成自身的闭锁，内在近亲繁殖，外在学校与学校，学科与学科之间交流甚少，就会使师资培养中过份职业化，过份职业化的后果便是对教学的技术性和实际能力上或许有所注重，除此之外，再无其它业余爱好，不把教师培养成一个有趣的人，而受培养之将来的教师也不把自己变得有趣作为一个自我成长的基准，不仅是个人意识不到，关键是社会没有这样的评判标准，你培养一点自己的趣味，可能还会视为不务正业，不努力学习正规的教材。事实上，各类师范学校的教师自身的素质上都有许多问题，他们本身也是近一个世纪以来封闭性师范教育的结果，要想让他们培养出新的师资人才，不说白日做梦，至少是不现实的。但会培养我们习常所言的“教书匠”，教书是面对千姿百态之活人——学生，以一个匠人的心态去绳墨要求，必然会导致呆板无趣的教学，也就是造成世界教育史上“死人教育”的奇观。那么要解决这种“死人教育”的奇观，就必须放开师资培养的模式，一是在法规范围内允许设置私立师范教育，政府的教育管理部门只对其进行宏观上的调控，作政策上的指导，投入一定低息贷款，这可以由未来为学生完成学业的学贷基金的设立，共同组成的“教育银行”来解决，甚至帮助其进行教师人才类别市场需求的分析，而且允许其办学上与公立师范教育机关竞争，才能造成师范教育的新局面，在市场经济时代，如果有一行业没有竞争，它必定没有活力，而且其中弊端多多，这是垄断带来的没有“调节阀”的必然结果。

应及早将现今中国 3 所重点师范大学——北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学——建设成为招收大学毕业生和具有同等学力者，开设 2 年制硕士课程和 3 年制博士课程的研究生院大学，其师资培养和研究方面应对全国各大学起表率作用，真正能使其师而范之的目的，而不是空有“师范”一词之壳，不具其实。其培养的人才应主要是新设想的教育大学、教育学院和教育短期大学及中央教育行政干部及教育研究者。而用新设的“教育大学”对其

它师范大学、师范学院进行整顿合并，同时在综合大学和一般大学开设“教育学院”，其目的提高未来教师的学术视野和水平，使其适应当今复杂的社会和崭新的市场需求。与此同时师范教育的课程设置，不能流于狭窄僵化的技术层面，不要囿于过去老套的思想观念，不能局限于以及以往填鸭型的灌输方法。反之，倘使其所受的教育仅限于技术层面，那么他便不会在教育中有人本主义思想，更没有理性的科学精神，只会用僵硬呆板的教学来使学生厌学，而要在学生面前维持其尊敬，就必然对学生进行体罚惩处；其次如果师范学校将要教育出来的教师，所受的教育是填鸭式的，那么你还指望他有开拓精神，不采取填鸭方式而另辟蹊径吗?这至少对受填鸭式教育的教师是不公平的。这也就是说，师范教育的改革需要一种自上而下的改革，才能根除其沉疴痼疾。

至于说到师范教育目的之改革，再也没有比陈永明先生的论述更简明扼要的了。“自从清末期创立师范教育制度以来，我国师范教育的一个共同特征就是为贯彻政府当局的政治理想培养教师人才。这种优先为政治服务的教育目的，也因朝代更换和政治演变而朝令夕改，缺乏按教师教育规律办事的一贯性。鉴于前车之鉴，应该在遵守宪法精神的前提下，明确教师教育的目的，坚持教职内在的规律。”(陈永明主编《当代日本师范教育》P316，山西人民教育出版社版。)其实哪里是师范教育的目的观改革，需遵循这一准则，就是我国教育整个教育目的观的改革，也应该则效此法，方能使吾国教育无论是在精神上还是形式上得以大幅度的发展，教育也才能走上依循它自身规律的道路。任何当局的政治目的与绵延久远的教育文化行为相比，都只不过是一匆匆过客而已，不足以与个人受教育的真正完全实现，以及文化的赓续承祚相提并论。也就是说教育要有相对的独立性和超越性，它并不完全受缚于眼前的利益集团。教育目的观一经革新，必然要改变以教师为中心，以教材为中心，以教室为中心的“三中心”教育方法，使学生在学习中得以健康完善的发展，与此同时还应该改革教师的任用基准和研修制度，改变那种作“圣职”看待的教师形象等等，才能够立体而全面地为沉疴缠身的师范教育，施回春之妙术，藉此复苏，并因此激活了教育体系里的“中盘”，为全面的教育改革开辟新路。关于此点，日本每一次教育改革均以师范教育作为改革先锋且取得了胜利，对我们有非常的借鉴意义，这正是我们谈我国师范教育的改革，藉日本师范教育作参照体系的深层原因。

捉襟见肘的教育经费

教育是生产发展到一定阶段的文化行为，因为生产的发展，以及对文化的逐渐需求，使得智识阶层中的一部分人脱离出来，作专职之教师。教育面对群体的受教行为，必须有必要的场地，相应的校舍，一定的辅助设施，可资教学的课本，配备一定数量的教师等等。教学得以实施，学生培养得以完成，全仰赖这些人力物力的综合搭配与组合，而所需的人力物力

可经过一定的数量货币进行量化，或物与物的等价交换，因此教育的进一步发展必然要加大相应的投入来加以维系和运转。而古代的公学与私学，前者政府投入一定的资金，给予场地，校舍及其它设施，学生缴纳一定的费用，而私学既有大户人家捐赠的学田，又有学生自带的束修，相当于给教师薪俸。这些学生将来有成功者，可能对原来的学校有所资助，对该私学或公学的发展延续做出自己的努力。但总体说来，由于古代选拔性科举考试制度，能够中举者毕竟是少数，官僚系统的需求也不是无限的，整个社会对文化人的需求，远没有今日经过工业化后的现代社会这样急需。供求市场中的需求疲软，发育不够完善，同时也就把供求市场的供方给卡死了，这样就形成不了真正的供求市场，在此等情状下，教育就不可能得到良好而健康的发展，也不可能向人人都应得到受教育的机会而迈进。

既然教育要大规模地进行，就非个能力所为，必须依靠民选政府，好比民众与它签订了一个合同，作为合同的另一方，他不能践踏这个合同的公正性而违约，而且要切实有效地来遵守它，民众用民选政府来代他们作出大的教育决策，实施教育管理，而且教育经费的来源已然通过纳税和教育附加费，上缴国库，那么政府便应该有效地、审慎地将这些钱用于该用和急需用的地方，因此政府投资教育是天经地义的。(关于此点，有人有不同看法，参见邹剑仑著《政府如何投资教育》,《南方周末》1998 年 9 月 25 日。他特别强调民众投资教育的积极性，而对政府投资教育的义务，强调得不够，或有所回避，对此我将在《义务教育中的公正与民主》一节加以驳斥。)但政府历来在教育投资上，要么重视不够，要么有所重视，但投入经费总是捉襟见肘，几乎已是沉疴痼疾，难以医治。教育经济学家王善迈曾就 1949 年至 1985 年，中国预算内教育投资情况进行过系统的研究，得出有几点关键性的结论，实在引人深思。其一是教育投资在不同时期波动很大，尤其是 1958 年至 1978 年 20 年内，教育投资的绝对量和相对量起伏较大，同教育事业和国民经济发展的关系严重失调，破坏了教育发展应有的持续性，这段时日的不正规现象，将会持续影响到数代人或十数代人，通过教育投资与经济发展相应的投资比例，才能消弥这种人为的令我们的教育上气不接下气的恶果。其二是教育投资总是跟不上教育的发展与需求，这已成我们教育事业顽症，也是政府在教育政策方面失误的必然结果。教育事业作为国民经济和社会发展的一部分，教育投资在国民经济中应占有相应的比例，同理教育投资要满足教育发展的需要。自然教育也不能不顾国民经济承受能力地乱发展，1958 年至 1978 年之间就是盲目地增加学生人数，乱办学校，只求数量，忽视质量，而效益不高，浪费惊人，但是教育投资却成逐年下降的趋势。比如 1957 年的高校在校学生的人均教育事业费为 958・3 元，而到 1975 年却下降至 11・40 元。其三是教育所培养的劳动力，尤其是专门人才，在数量、质量、结构上适应不了经济和社会发展的需要。以前所培养的人强调又红又专，其实既不红又不专，因而培养出来的人知识贫乏，除了喊干瘪的口号外，就是满脑子浆糊，又是驯服的螺丝钉，什么东西都不能做出切实而理性的判断。如此一来，使整个中国教育在二十世纪中叶，经历不堪回首的人为大动荡，为全民族迈向昌明的生活埋下了深深的祸患。(王善迈著《我国教育投资在国民经济中比例的历史分析》，见《高等教育学报》1987 年 1—2 期，转引自《从滞后到超前——20 世纪人力资本学说・教育经济学》P366—370，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版。)

中国教育投资的历史，是不美妙的，甚至是糟糕的，显示在教育投资的短缺上，便主要体现在各级各类学校的校舍不足，教学仪器设备陈旧短缺，学校教学活动所需的公务费和业务费捉襟见肘，教师工资低下，无法延揽真正好的人才充实教师队伍，相反教师队伍大批流失，严重不稳定，整个教育事业因此处于空前的不安稳状态。教育投资以上恶果，除了政府对教育投资不够重视外，更重要的是相应的教育政策的严重失策，几近于把教育事业当实验的游戏，如文化大革命一系列所谓的教育改革。目下这种教育投资短缺的状况，其中一个主要因素，便是由于我们的严重错误的人口政策所致，人口膨胀的压力，一直压得我们社会生活的各个方面和普通民众喘不过气来。人口过多，受教育的绝对人数必然过大，那么就必然要增大教育规模，比如 1995 年各级各类学校在校学生达到 2·28 亿，这种人数还不包括层出不穷的短期培训，占了全国人口的五分之一，而教职工人数也有 1300 多万，其庞大的开支实在是笔惊人的数目。接下来便是我们在八十年代以前的教育欠债太多的缘故，这也是政府教育政策失误尤其在是 1958 至 1977 年的教育政策失误的必然报应。教育投资有一个积累过程，其投资必然要与国民经济发展相适应，文革期间，国民经济濒临崩溃的边缘，生均教育费也在降低，但是各种学校尤其是那些所谓“共产主义大学”竞相出笼，没有什么教育效益，徒耗不多的教育经费，加重财政负担，加速了国民经济的崩盘。简而言之，1966 年至 1978 年，教育事业经费欠帐达 93 亿元(按当时的货币值)，(本节相应的统计数据，非有特别注明，均采自《超前与滞后——20 世纪人力资本学说·教育经济学》一书，他处不再另行注明。)这种拖欠要弥补起来，谈何容易，哪里是个数字投入的问题，因为少投入了 93 亿的后果，要用上千倍地来计算其损失，都还不足以相抵。这是制度缺乏稳定性和没有前瞻性的必然结果，同时也是以个人好恶来治国，朝令夕改的人治所带来的灾难性危机。

除了以上两项明显是制度缺陷加上人为危害的恶果外，那么即便教育经费有所增加，也是大部分被与学校有关的人员经费占用。随着社会的发展，教育经费中的开支项目越来越多，由于以前的福利加低工资制的盘剥，使得民众的积蓄不足以抵挡现今改革后，所需要的高额的物价，以及在低工资积累下的数额巨大的购房，那么教师也不例外。加之，以前的医疗费、退休金等都是国家在低工资下进行积累后，便于搞大锅饭，现在一旦要打破，如教师行业，其退休人员便不堪重负。比如 1994 年，大约中小学有 100 万名离退休人员的工资、独生子女补贴、副食品补贴、粮食补贴、班主任津贴、教职工工龄津贴、医疗费亏损等。因此用于这些新增项目的开支大约为 35 亿，而教育经费中支付其它人员的工资(主要包括县、乡教育干部、教研室人员、仪器供应站人员等)，其经费开支为 4 亿。例如，1987 年，大中小学教育事业经费中，人员经费分别占 41·85%、72·2%、83·25%，而增加的教育事业经费，人员经费在中小学分别占其中的 72·2%、83·3%。一方面人浮于事，徒然增加教职工，另一方面又浪费师资，使一些教师闲置而白拿钱，比如高等学校的职生比、师职比、师生比，远远高于世界平均水平，把不多的教育经费中大量的钱财耗在闲置教师和人浮于事的后勤人员之中，这对我们奇缺的教育经费是雪上加霜。对于这些无谓的教育经费的开销，从而造成的巨大浪费，只有痛改陈腐的教育体制才能得以完全的实现。

奇缺的教育经费不仅经受着如上的耗用，更经历着“勇攀高峰”的物价的实际洗涮，使得有限的教育投资的实际利益降低，加之社会向学校摊派的费用比例加大，比如清华大学 1986 年上交的各种税和摊派达 219 • 2 万元，占该校当年教育事业经费总数的 5 • 75%。这种各方面剥食“唐僧肉”的现状，是没有相应的向学校倾斜政策和减免政策的必然结果，因为教育单位即便是高等学校的教育活动，我们都不能将其视为纯粹的商业行为。应该说，中国教育投资中，大部分是政府投资，只有少部分由企业、个人负担，现在随着市场经济的发展，个人投资，在教育投资中有猛烈上升的趋势，但大头仍是纳税人上缴国库的钱，通过政府来进行投资的。但政府在投资教育不仅存在经费短缺的问题，而且还存在结构上的问题，比如对见效较快的高等教育投资，与中小学的教育投资比例，与世界上他国在二者之间的教育投资比例相比，总体说来偏向于高等教育，这既是精英型教育的显现，也是金字塔型学制，选拔型考试功能，教育中的实用主义，以及对人人都应该有受教育的机会忽略的必然结果。这些都是政府在不多的教育投资经费中必须加以纠偏的。

“现在，各级都有一些领导干部，宁肯把钱花在并非必要的方面，对于各种严重浪费也不感到痛心，唯独不肯为发展教育而花一点钱，这种状况必须改变。(《中共中央关于教育体制改革的决定》，见《教育改革重要文献选编》P17—18，人民教育出版社 1988 年 12 月第一版。)这是官方最高层在十几年前，对各级政府发出的批评，但到现在为止也没有多少改变，不知道制定政策者着何感想，我认为是体制改革只涉皮毛，不及深层的必然结果。让人难过的还不只是教育投资经费结构中的偏颇，以及教育经费由于我们经济发展程度不够的短缺。最让人不解的是，教育经费的短缺是因为政府的短视行为造成，以及由此而带来的浪费；最要命的是，教育经费的奇缺伴随着官员们的吃喝嫖赌，贪污腐化，鲸吞国家资财，人民血汗，拿纳税人辛辛苦苦所挣来的钱，饱自己的私欲。事实上，这已是公开的秘密，已成不治之癌症，一人之腐败可治，群体之腐败有药，而制度之腐败则无药可救。就连所设的反贪局也成了贪污之所在，真是世界未有的奇观和莫大的讽刺。单拿 1980 年一个统计数据，就足可以把我们的民众气得昏死过去，“我国历年来的基本建设投资浪费额达 6 千亿元，而从 1952 年到 1980 年教育总投资只有 1 千亿元，年均只有 34 亿元。”(转引自何博传《山坳上的中国》P365，贵州人民出版社版。)这点教育投资面对庞大的受教育人口，简直可说是杯水车薪，为什么要疯狂无度地搞基建建设，而不在互相意找一个适当的比例，这就是政府的无计划无远见，难怪有人要说，我们这是“乞丐教育”。如果真是我们平常大家所说的“穷国办大教育”，那么教育经费短缺一点，作为民众有什么不可原谅，所谓体谅政府的难处嘛。但现在哪是“穷”的问题，而是穷奢极欲的问题，官员们贪污腐化成性，完全到了无所不用其极有地步，而制度的缺陷又助长了甚至保护了他们的贪污行径。再不改革这百弊丛生的制度，不只是教育无救，就是其它方面亦将无治。甚矣，此所谓腐败亡党亡国亡教育，无所不亡!

我们只要随举几例，便可知这种风气是由来已久，腐败大案固然不少，就是一些非常偏僻的乡野，穷得打鬼的地方，也不乏贪污腐败分子对教育的经费的搜刮，而且把民众缴了税，交了教育附加费后，再度集资的钱也拿来白白地花掉了。这些贫穷乡野的腐败分子，之所以

干旱之地的蝗虫一样多，既是制度性腐败的结果，也是上梁不正下梁歪，上面给下面的“榜样”，这种“榜样”的作用之无穷，可让人咋舌。重庆市大足县天宝乡一个村子，村子不穷，教育穷，该村村民被乡政府告知，学生本人和家庭成员必须每人交 40 元作为集资建校费。村民交了集资款后，村小全部上交了乡政府，但学校没有丝毫的改变。(《村子不穷，穷了教育》，见《成都商报》1998 年 11 月 18 日)乡政府以财政困难向群众摊派了集资建校费，却又不用在教育事业上，这样的乡政府岂是个别?!广西北海市福成镇，由于甘蔗是当地农民的生活支柱，而蔗糖厂长期给农民打“白条”，因此大部农民交给学校的是甘蔗“白条”，该镇教育组吴光辉提供了一组数字：全镇 22 所小学目前已交费注册人数 7734 人，赊欠书杂费或打“白条”的人数 4586 人，欠费金额达 78 • 88 万元。许多教师因此而发不起工资。而这些农民不能将其兑现的“白条”，被一些票贩子勾结一些有权势的人低价收购回去，从中牟利，这说明不是不能将“白条”兑现，而是一种变相的腐败，被当地农民斥为“甜蜜的腐败”。(《白条成了“硬通货”》，见《成都商报》1998 年 10 月 19 日。)成都彭州市楠杨镇楠林村小学，竟然被前村委会主任晏远明以 4000 千元钱卖给一人住家，而这是 1995 年全村每人集资 10 元钱修建的。(《他把咱“小学”卖了》，见《成都商报》1998 年 10 月 28 日)村民们纷纷问，是谁给他的权利卖咱们集资建的学校，其实说白了，无非是当过一个“小官”，心知官场上的一切，便有侍无恐。

不只是如此，连积聚着许多人心血的“希望工程”款，也被挪作他用。“天子脚下”的北京市延庆县永宁镇罗家台村委会收到北京市检察院 1994 年 8 月份捐赠的“希望工程”款 13148 元，除了 6650 元发给了中小学生，其余 6768 元存入小金库，挪作他用。(《爱心被如此强暴》，见《成都商报》1998 年 11 月 16 日转摘《北京晨报》报道。)还有更希奇的在下面：安徽省长丰县陶楼乡沙井村是有名的贫困地区，由于其常遭旱灾，“因而历年来都有救灾款、救济款。但这些钱多被村干部私分挪用，村民没有得到，村里帐目混乱，村务不公开，向上虚报村民收入，增加农民上交费用，建过两所小学都被村干卖掉。这些问题，村民多次向上举报，没有任何人处理。终于，此次希望小学揭牌仪式现在群众哄抢泄愤。农民对这种泄愤方式‘深感惭愧’……”(刘洪波著《弹性限度》，《南方周末》1998 年 11 月 6 日)自己建的学校卖掉，还要逼着农民多上交明莫其妙的费用，我们不知这些村干部是人还是兽?使什么使得他们这样肆无忌惮?希望工程被挪用，自己修建的学校要卖掉，来继续骗取别人的同情，这样小干部，加上那些大贪污的高层干部，他们从整垮一个村开始，最终是以整垮国家为已任。这样屡屡见不鲜的事情，只是干部个人素质的问题吗?实在是制度的缺陷太多的恶果。

像这样的恶劣的贪官干部，不仅很少有人受到制裁，受到法律的惩处，而且继续享受贪污来的好处。看一看我们的邻居日本人吧。二战以后，日本百废待兴，教育经费空前紧张，但就是在这种情形下，日本人的确惯彻了“再穷不能穷教育”的思想。日本前文部大臣永井道雄回忆说：“就拿新制中学(义务教育阶段的初中 3 年)来说，因地方财政破产无力办学而引咎辞职的町村长，仅 1947 年就近 200 人，在山梨县、冈山县、香川县还相继出现自杀者。”

另外，由于无法实行 9 年制义务教育，当时有 4 个村长无力解决粮食问题击能上能引咎自杀。以致于日本前首相吉田茂在《激荡的百年史》中动情地说："终于断然实行了六三制(小学 6 年、初中 3 年的义务教育制度)。我认为有关人员的辛苦确实非同小可。我在一些问题上深切地感到：理想虽好，但负责把理想变为现实的人们都是很艰苦的。"(以上诸条均转引自陈永明主编《当代日本师范教育》P215—216，山西教育出版社版。)我们社会主义国家的"公仆"贪得无厌，鲸吞民脂民膏，与日本资本主义国家的官员相比，相去何止霄壤!不能兴教育便去自杀——"殉教育"，其决心与诚心，对教育兴国的一片渴望，使人铭感五内。像我们这样坏的干部蛀虫，还说什么"一心为公"，岂不是让天下人笑掉大牙?日本教育之振兴，官员们奉公守法，以身作则，出力甚巨，是他们参与奋斗，日本人民当永远铭记；中国教育之贫弱，贪官们大肆挥霍，违法乱纪，吞食之大，是他们参与毁坏，国人当视若千秋罪人。

我国有限的教育投资在每一个环节都浪费得如此之厉害，那么从宏观上看，我们有限的教育经费，与别国相比到底有限到什么地步呢?1976 年我国教育投资在国民生产总值的比例排在倒数第二位，仅比了门(0 • 6%)高，而 1978 年，我国排在有统计数字的 149 个国家的第 130 位。世界工业化国家人口只占世界人口约三分之一，但其教育经费比发展中国家多 10 倍以上，而中国总人口超过世界的五分之一，但教育经费却仅占三十分之一。(资料来源见何博传《山坳上的中国》P366—377。贵州人民出版社版。)据研究显示，1977 年至 1983 年，我国教育投资的增长高于国民收入和财政收入，但是到了 1987 年，教育投资在国民收入和财政支出中的比例分别为 3 • 29%和 12 • 4%，甚至低于 1983 年的 3 • 44%和 12 • 44%，(资料来源出自杨东平《我们的困境和选择》，见黎鸣主编《中国的危机与思考》P225，天津人民出版社版)这说明我们的教育投资计划并不是根据经济发展的速度来制订的，其随心所欲成份的甚大，换言之，这与力求稳妥地在经济发展与教育投资之间，寻得一个适当而科学的比例的求实精神是相违背的。如果按国民生产总值所占来计算教育经投资经费的比例，那么自从八十年代以来，一直在 2%上下徘徊，1992 年至 1995 年，每年分别为 2 •99%、2 •76%、2 • 52%、2 • 46%，(资料来源见杨东平著《未来生存空间 • 社会空间》P174，上海三联书店 1998 年 1 月第一版。)可以说有逐年递减的趋势，而每年甚至每月的经济报告都是经济在幅度攀升的记录，但教育的投资却在下滑，真是使人匪夷所思。而这些有限的教育经费除了被蠹虫们吞食以外，用在真正教育上的就少得可怜，而且这少得可怜的经费还是人头费，因为国家教育行政管理部门的拔款方式，还是老套的按人头经费的形式，致使教育部门的官员冒用自己还在读中小学子女的名义去领教师工资(参见本书第一章的实例与证据。)。不特如此，这种拔人头经费的形式，还导致了机构雍肿，人浮于事，这也就是师生比、职生比、师职比过高而紊乱的真正原因。至于师生比，在高校非常普遍，可以采取竞争上岗，以及淘汰制，而职生比、师职比可以贯穿着各级各类学校，非改变那种"学校办社会"的做法，将学校的许多后勤工作，进入市场，而不是让国家将有限的教育经费，再浪费在这种旧有体制形成的经费支出上。单是从这一点来看，教育体制之改革已迫在眉切，否则教育将永无振兴之日，教育经费将一如既往地捉襟见肘，入不敷出，而该大量花钱的地方如兴建必要的实验室、更换先进仪器、改建或扩大图书馆的馆藏规模等等，则将无钱可花。

义务教育中的公正与平等

二十世纪以前，受教育作为少数人的权利，是一种不用证明的实际状况。虽然这种缺乏公正平等的只有少数拥有的权利，曾受到过少数先知先觉者的质疑，如莫尔在《乌托邦》里提出的“每个儿童都必须接受教育”，17 世纪捷克教育家夸美纽斯提出 6 年制义务教育，主张“为一切儿童，不分等级、财产情况和性别，设置普及的、义务的国语学校”，1619 年德意志魏玛公国颁布《魏玛学校章程》规定，将 6—12 岁的接受义务教育的儿童列入名册，以便监督，对不愿送孩子受义务教育的家长进行劝告。(见李承武主编《教育政策法规》P156—157，西南师范大学出版社 1994 年 12 月第一版。)但大规模的觉醒并由此形成一种对教育的改革浪潮，则是非常晚近的事情。别说受教育的权利不够公正，就是传统老师板着面孔训话，学生只管听课的模式，也没有受到多少冲击。“1900 年的课堂，被认为应是一个安静的、有秩序的地方，在那里教师的声音支配一切。然而不能认为这种教学模式是不受挑战进行的。在破坏深入人心的正统观念，推行彻底不同的师生关系的新观念方面比 20 世纪任何一种运动都要做得多的进步主义教育运动，并不是在 20 世纪第一个十年突然兴起的。” (W • F • 康纳尔著《二十世纪世界教育史》P11，孟湘砥、胡若愚主译，湖南教育出版社 1991 年 6 月第一版。)而这个世纪教育民主进程的开端，首先就是确定二十世纪是儿童世纪的开端，而这里面的核心人物便是实用主义教育家杜威。杜威更是明确地说，二十世纪的教育，是“重心的转移，这是一次变革、地场革命，恰如哥白尼使宇宙中心从地球转移到太阳一样。这里，儿童是太阳，教育的一切措施都围绕着他转。儿童是中心，教育的措施围绕着这个中心而组织起来”。(转引自康纳尔著《二十世纪世界教育史》P127，湖南教育出版社版。)

一切以儿童为中心的教育，必然是尊重儿童自身发展心理和成长秩序的教育，课程的设置也以与他们的游戏联系起来，老师的教学要以启发式的兴趣教育而非训导式的灌输，这对按旧有教学方法来进行教学的教师，他们素来不用置疑的权威，无疑是一个极为严重的挑战。像这样的在学校内进行教学的民主尝试，还是教育家们尤其是进步主义教育家们的要求的话，那么由于工业革命后，特别是十九世纪末二十世纪初，许多国家需要大批的熟练劳动力，因此原来那种把教育视作少数的权利的思想，就由于市场需求和社会变迁，而受到了剧烈的冲击。接着就是教育规模和受教育层面的扩大，其参与人数之众，是过往任何时代的教育行为，都无法比拟的。而随着接受教育人数的增加，而且教育对个人生存质量和家庭幸福产生了极大的影响，必然就会产生他人对教育的特别向往，因而极欲想接受教育，以改善自己的生存处境。另一方面，政府方也看到了教育在实现国家利益，增强国力方面的巨大作用，与二十世纪的争取解放斗争的民族主义浪潮汇合在一起，形成了一股少有的关心大众教育、平民教育乃至国民教育的势头。一旦国家进入发展期，有眼光的政府又注意到了受过教育以及

未受过教育的国民之间，无论是物持质收入还是精神生活方面，也就是生存的质与量方面都有不小的差距，并由此形成了伦理价值取向，是非判断，认知态度，情感倾向等方面的区别。而这种区别，如果不加以及时的注意，就会外化为物质上贫富悬殊所引起的争执、疏离、鸿沟，从而社会上两极分化的危险，影响到社会的稳定。而政府中的有识之士，特别是经济学家的人本主义者，意识到人人都应有受教育的权利的成本，实际上大大小于社会动荡和民族分裂所需要的成本支出，而且人人都受基本的教育，对国家社会持续稳定健康的发展有百利而无一害。(至于本世纪六、七十年代一些发展中国家的教育发展，一定情况上受美国教育经济学家舒尔茨的“人力资本学说”的影响，其教育投资超过经济增长率，因而出现所谓的“教育过盛”，有学历的失业人数反而增加的情况，那是教育与经济发展关系不平衡所致。这是特殊个案，且是另题，应单独探讨)

在二十世纪教育的大背景下，纷乱贫弱的中国里，终于有一些卓识远见之人意识到教育对改革社会的重要作用，尤其是在科举废除已有时日，而学校教育仍不发达，在新文化运动过后，新思想的传播不力，深致不满。因此在一些教育机关和杜威的中国弟子的促成下，实用主义教育家于 1922 年到中国来讲学，讲解其教育思想，并在后来形成了他关于“民主信仰与教育”、“民主对教育的挑战”、“民主与教育行政”、“今日世界中的民主与教育”等诸多关于教育与民主的观念，对二十世纪的教育包括中国教育都产生了极大的影响。20 世纪二、三十年代，在五四运动和杜威、孟禄等讲学的影响下，平民教育、实用主义教育、教育独立等思潮纷纷传入社会与学校，于是出现了一大批举着“教育救国”大旗，倡导平民教育、民生教育、生活教育、职业教育、儿童教育的教育思想家陶行知、晏阳初、梁漱明、黄炎培、陈鹤琴等。虽然这些杰出的教育家们做了大量的工作，也取得了不俗的成绩，但是积贫积弱的中国，军阀混战，民不聊生，再美好的信仰和愿望，在这样的糟糕的社会环境中，都要走样变味，只会是纸上谈兵而已。因为要实现人人都得以受教育的机会，不只是教育家们努力就能实现的，因为教育投资从其所费甚巨，尤其是义务教育，应该是政府行为，也只有政府的不懈努力，才能达成教育的普遍化和全民化，任何一个单位或个人都没有足够的能力来完成这项伟业。

虽然，西方国家在十九世纪末就已经开始或者义务教育的立法和政府的经费问题，当时百病缠身的清政府在社会的强大压力和国际潮流影响下，也在 1906 年通过学部颁发了《强迫教育章程》，其中规定“幼童到七岁须令入学”，“幼童及不令入学者，罪其父母”等，至于政府是否愿意或者有能力实施“强迫教育”，那当然就语焉不详了。因为专以剥削民脂民膏为己任的专制政府，是不会拿出一大堆已经到手的钱财，做一笔在他看来不合算的蚀本“生意”的，用“强迫教育”把大批民众唤醒了，到头来就会推翻他，这是他最不愿意看到的。到国民时期颁布的诸多法律中，是没有义务教育法的，大抵是民国政府深知义务教育之不可实现，就干脆连一个样子也不装了，这种对民众不负责任的态度露骨的。因为倘若实施义务教育法，就存在一个在一定学习时限内妇比如六年或九年制义务教育，所体现出来的机会均等的问题要实现，这就正如中国早期教育经济学的奠基人之一邰爽秋所说，“教育机会均等

是教育经费的中心问题”。他认为，教育机会的均等是教育经费由公众民选的政府负担，以及教育经费根据各地的实际情况进行分配的哲学基础。教育经费政策的成败关键在于是否实现了利于教育机会均等的目标，因为中国地域辽阔，贫富不均，他主张“以社会之款办社会之教育”，中央政府应该补助各地教育经费，“务期补救各地方教育经费不均齐的现象，而谋全国儿童教育机会均等之实现。”(见邰爽秋著《教育经费问题》，转引自靳希斌主编《超前与滞后——20 世纪人力资本学说·教育经济学》P314—315，山东教育出版社。)按邰爽秋“教育机会均等教育经费的中心问题”的说法，那就是说教育经费的拨给必须满足“全国儿童教育机会均等之实现”，也就从某种意义上将教育经费和义务教育联系在一起了。

1949 年后，在很长的时期内，教育为政治服务，无限地强调教育的阶级性，而且变成无产阶级专政的工具，自然不可能提人人都应有受教育的机会。别说中小学教育机会不均等，连招生中都是不公平竞争，即只要出身，即便分数低都可以用别的方式上大学，读中学可进农工速成中学。人人都应该有受教育的机会与权利，这不仅不能提，而且是资产阶级观点。不少人都不能受到一视同仁教育，却在那里称自己要进入共产主义社会，还说比提倡人人都应该有受教育机会的国家优越，我们不知这优越性从何而来。直到 1986 年，我们才盼来了《义务教育法颁布》，将义务教育当作法规确立下来，自然是一种了不起的进步，但如果对《义务教育法》实施不好，那么就会出现像清政府颁布的《强迫教育章程》一样形同虚设，而且在事实上我们正面临着这种危险。因为不只是我们的法规执行不力，国家捉襟见肘的教育投资，加之大批官员的贪污腐化，穷奢极欲，又如何能实施免费的义务教育?颁布《义务教育法》的目的，本来是要用法律形式保障义务教育的普及，但以我们这样贫弱的经济力量(当然贪污腐化是并不缺钱的)不只是不能完成义务教育，像日本官员那样完不成强迫性的义务教育，就去剖腹自杀，以谢国人的悲壮之举，在中国是永远不会有的。

我们知道《中华人民共和国宪法》第四十九条之规定：“中华人民共和国公民有受教育权利和义务”，在根本大法的规定下，《义务教育法》第十条规定：“国家对接受义务教育的学生，免收学费”，“国家设立助学金，帮助贫困学生就学”。这在实施过程中是根本没有做到的，现在的学校教育包括中小学教育中应进行义务教育的阶段，在城市中尚未有免收学费，而是收得更高，各种学校的乱收费层出不穷，屡禁不止，完全视《义务教育法》为儿戏，而每一次违规也并没有理会《义务教育法》所规定的一系列权利之被侵犯。其原因应该有以下几点：其一是政府制定的法规后，感到力不从心，经费短缺，无法给各地的中小学拨给足够的资金，又无法不顺应世界的义务教育的潮流，顾及自己的国际形象，所以就只有流于形式主义，因而进退两难；其二，八十年代我们颁布了许多法律包括，这本是一种进步，但要么执法不力，要么司法腐败，这到底是什么原因，常言道：有法不依比无法更能起负作用。国际法律界有句通行的话：“法律的生命完全寄托于执行”，非常击中我们法律体系的要害与薄弱处，更为关键的是，要完全公正地执行。我们看到大量地吞用教育经费的报道(还不包括不准报道和不敢报道出来的更恶劣的鲸吞教育经费的事)，不少都不能及时准确地处理，丧失了法律的庄严和威慑作用；其三：我们的法律制定的本身就不完备，有不少模糊地带，这

给法律责任的认定带来了极大的困难。就连一本不敢涉及《义务教育法》的实质问题的书都说："《义务教育法》第十五条和十六条，对各类义务教育法律责任问题，有一些原则性的规定，但不够具体，不便于操作，有些行为虽有规范，但无具体处罚措施。"(李承武主编《教育政策法规》P172，西南师范大学出版社版。)如上所知，《义务教育法》虽有，但形式主义严重，既然形式主义猖獗，那么虚报"普九义务教育"达标的情况才会时有发生(见敬一丹《声音》)。我们不仅在学习别人的好处方面，容易根据中国国情搞走样，就是威严和公正之法律也不能幸免，我们能否仰问苍天，我们为何如此可悲?!上帝为什么单单选中中国人来开这种玩笑?!

我们的《宪法》规定公民都有受教育的权利和义务。这一提法自然是符合当今先进的教育法规理念的。随着社会的进一步开放与民主，各国把公民都有受教育的义务，看作是公民不容侵犯的基本的人生权利，作为人权的一部分。我们常常强调生存权是人权最重最基本的权利，那么人人都应该享有受教育的权利尤其是应该切实地实行免费义务教育，是天经地义的，是政府不可推卸的责任，可怪的是，现在却有人要提倡民众积极投资教育。民众要投资是他自己的事，但却不能因此倡导而忽略政应尽的责任。也就是说，教育作为一种需经济支撑的文化行为，必须要政府出面解决。任何文化行为，一旦发生大规模的社会关系，形成供求市场，那么必然就有相应的经济行为的介入，使其物化，可以计量和定性，便于计算双方的投入与产出，明确自己在参与过程中的权利与义务，从而更好的地配合，以达组合的最佳效益。我们先来替现代社会教育投资的主体政府变换几种角色，看一看政府在教育投资中，应负什么责任，应起什么作用。

如果我们首先将投资主体置换成个人，那么它对教育的投入，固然是要看投入与产出是否成正比例，是否能获得及时的回报，并为自我持续发展提供必要而连续的教育经费，甚至是在这个提倡终身教育的时代，对自己长期而远程的教育打算，或者近期内的进修，或者是自购书籍进行自我学习等等，都有极其强烈的目的。哪怕是因对知识的纯然热爱，而投资自我教育，都完全是他个人自主的选择行为，而个体对自己选择行为的失败与成功负责，其失败的波及面相对广大的社会层面，是比较小的，尽管对个人来讲其波及深度是百分之百的。倘使政府像一个家庭，那么家庭的父母，要使自己的儿女都得到平等的受教育的机会，因为在家庭中受教育的不平等所造成的子女们的裂痕，或者在能力上的高下区别，会对家庭的和谐形成极大的威胁，甚至会使家庭解体或分裂。那么这就需要家长有公平公正公开之意，给家庭中的各位子女在放弃智愚评价标准、性别评价标准的情况下，给予平等的受教育的机会，否则作为家长便是一个不称职的家长。一个不称职的家长就不能获得全体家庭成员的拥戴，而在这种情况下，家庭就会丧失掉赖以继续健康良好发展的环境，也就是说，现代的家庭，以血缘为纽带的家庭关系，所谓血浓于水，也需要公正的处理家庭事务，使血浓于水获得法律意义上的支持，家庭才能和谐良好地发展。

那么我们现在看作为国家代言人的政府，是否完全等同于个人和家庭在教育中的作用，

可惜的是，政府既不是个人也不是一个家庭，它有自己的特殊性，虽然它特殊，但它没有被免于质询的权利。因为有论者论为政府不是个超利益的抽象主体，而政府投资教育的经济学依据有二：“一、教育是具有外部性的产品。即个人接受教育程度不仅影响个人的生产力，也影响团体的生产力。虽说受教育是个人得益较多的事情，但民众普遍素质的提高将会有利于整个社会。二、教育是达到平等的手段。接受教育是公民的基本权利，国家应为每个公民提供平等的教育机会，不会有人因家庭的贫困而得不到应有的教育，造成人力资源的损失。因而投资教育能够保证政府在社会舞台中的公正形象。”(邹剑仑著《政府如何投资教育》，见《南方周末》1998 年 9 月 25 日)邹剑仑的观点很明白，它建立在一个经济学常识基础上，谁投资谁受益，那么反过来说，谁受益则谁投资。这里他就把教育的行为完全物化，继而经济化了。事实上他很清楚“教育是个外部产品”，不可能完全物化为一种商品，因为教育可提高国民素质，而国民素质里并不是所有成份都能用经济学的尺度来加以量化的，如一个人的道德水准、价值判断、是非衡定等等，换言之，比如中国古代教育中的教化功能，一般说来，不太可能有能力将其完全量化而施以经济的标尺。而且教育的完成并不意味着教育本身就是商品，直接创造效益，这正是美国教育经济学家舒尔茨的人力资本学说的病症所在。教育必须通过人在社会中的劳动，创造其价值，实现其利益，因而才能通过其所付的教育成本来衡定其所得利益之比，从而显示教育在该个体上的成功与否，作一个量化标准。即个体的教育要通过个体作用于社会劳动行为，才可能估量其显性的价值，而隐性价值和教育在该个体作用于社会劳动时的后劲，还一时半会无法估算出来。

从教育的显性作用看，教育对个体所产生的作用更为直接，但从隐性的角度看，教育有和谐公众对社会生活的认同，宽容对方的是非判断，求同存异，取得相对一致的价值取向的效果，那么教育无疑是社会走向民主的第一步，是民众获得公正的利器。从民事的意义上讲，政府与民众是签订了相应的合同，那么政府作为合同的一方，既然有巨大的权利，就应该有对等的义务必须遵守，政府是没有豁免权的，尤其是义务教育的实施。要使人最基本的生存权得到保障，就必须保证其从儿童开始的接受义务教育的权利。只有通过义务教育，才能使每一个人在将来取得一个较为公平的生存地位作准备，这就是义务教育中应该注意到的公正问题，正如学者肖雪慧所说：“通过义务教育为每个人提供一个平等的基础，应是社会公天上在教育上最起码的要求，它包含公正的两个内容。其一，由于个人成长的特殊性，社会必须首先保护儿童，为儿童的成长和发展提供包括教育在内的必要条件，培养儿童的基本能力，社会才有权要求个人尽职尽责。这种双向的权利义务符合个人与社会之间应有的公正关系。其二，义务教育作为个人未来生存与发展的基础，应为每个儿童所平等地享受。只有这样，社会才公正保证了每人个的这项权利。”(《义务教育中的社会公正——记肖雪慧副教授》，见《教育评论》1996 年第一期。本节观点多受惠于肖雪慧的文章和与她的多次谈话，包括她两份尚未发表的手稿《教育为人的一生奠基》(1994)、《政府应该如何投资教育》(1998)，特此致谢。)如果让儿童未受到应有的教育，使其不幸沦文盲半文盲，而他们的生存更加恶劣而窘迫，由于缺乏有效的生存手段，因而只有靠出卖自己的非技术劳动，甚至铤而走险走上犯罪，社会又不能因此不惩罚，一旦惩罚，就会出现双重不公。更加令人揪心的现实就是，

法律规定的人人都应该有受教育的权利，由于我们缺乏民主平等的传统，因此使得法律在大多数情况下，流于形式；而且政府把自己的意志完全置于个人利益之上，就像有学者研究前苏联的教育制度而得出的结论一样："根据德威特的研究，在苏联，虽然宪法规定保证个人有权接受与自己的能力和天资相称的教育，但是，如果个人的教育兴趣和能力与国家的规划不一致的话，他就要受到很大的限制。"(卡扎米亚斯、马西亚拉斯合著《教育的传统与变革》P228—229，文化教育出版社 1981 年 11 月第一版。)更应该注意的是，我们的政府虽然在剔除教育上的政治歧视方面做出了较大的努力，但在因贫富差距而导致受教育不平等方面，做得还是相当的差，人人皆得以平等受教育的机会，这项任务对我们的政府任重而道远。因此要解决这种不公正，必须注意义务教育的社会公正与平等。而要实现这种公正平等，政府必须加大教育投资，而加大教育投资只要把惩处的那些贪官吏的零头即可解决问题，要是能堵住每年喝掉几千亿的大开之"狗窦"，那教育经费根本就不会短缺，看来政府是到痛下政治体制改革决心的时候了，否则教育就会成为最没有希望的事业。

美国政治家托马斯·杰弗逊在其起草的《独立宣言》里说："除了人民自身，我不知道还有什么可靠的社会终极权力的受托人。倘若我们认为他们的知识不足以审慎的判断行使自己的管理，补救之法不是剥夺他们的决断权，而是教会他们如何判断。"那么义务教育的全面实现及其平等公正之十分重要，就不言而喻。

第三章　中国教育病因把脉

人受教育，求知识，原是为发现社会的弊端，若是受了教育，而对于社会仍是处处觉得满意，那就是你的眼镜配错了光了，应该反回去审查一审查，重配一付光度适合的才好。

——胡适

胡适先生在现代中国文化界的地位与命运，是让人深思的。他与激进到要推翻国民党制度的人，有着很深的距离，主张对社会进行温和的改良；同时他与完全骥附统治者的知识分子，放弃自己独立思考的人，有着不小的疏离。"做圣"与"好名"的传统与现代并存的人文理念推动着他，怀着有缺陷的自由主义理想，提倡"教育救国"和"好人政府"，自然有其难逃的局限性，也束缚着他总想在激进主义者与谄媚献身的人之间，寻找一条超逸的道路。

同时也成就了胡适的教育思想和文化言论，历经近一个世纪，还能深刻启迪我们的内在原因，这正好表明他有某种与时俱进的超越性。〖(参见拙文《教育思想家胡适》，见本书附录。)倒是那些一味的激进主义者和至死不休的马屁精，其言行显现出器局的狭小，胶柱鼓瑟，不堪容用了。

胡适作为现代中国自由主义知识分子的中坚，他没有另外一些自由主义知识分子如李敖的勇毅决绝，更重要的是他们尚未意识到自由主义若非建立在完善的市场经济之上，便只有理论探讨的意义。那么反映到他在教育中的思想，固然有令人赞赏的超越党派利益、教育独立、教授治校等民主自由思想，但亦不乏空腹不实之论。当我们今天重温胡适有关教育的言论思想的时候，对比当下积重难返的教育体制，僵化陈旧的教育思想，羁绊束人的教育方法，实在有利于我们深入地转变教育观念，以期对教育制度诸方面的病症有所治疗，或许不无裨益。因为在我们看来，中国今日许多领域包括教育方面的病症，实在是在学习取法西方时，于制度创新方面拘泥陈腐，且与传统制度中便于禁锢思想、趋同求一的因素勾结起来的结果。

百弊丛生在体制

中国几千来的专制主义传统，对中国文化教育诸方面尤其是制度文化方面影响甚巨，其恶弊浸淫遮蔽国人之深久，实在到了习焉不察的地步，比如国人权威人格的养成，就与专制制度深有瓜葛。权威人格从政治文化的角度看属“臣属型文化”，尽管学者们具体到对权威人格的表述有所不同，比如弗洛姆认为，“有权威人格的人特别强调权威的价值、重视以权力的地位来决定人的舒价值，重视命令与服从关系，缺乏友爱和人类的温情”，而阿尔多诺则认为“权威主义自然倾向于保守主义的态度，否认少数人和异常人的权利”(见闵琦著《中国政治文化——民主政治难产的社会心理因素》P166，云南人民出版社 1989 年 2 月第一版)，但他们都强调权威人格的形成是专制制度浸淫已久的产物。事实上，作为整体大体制的附属的教育体制，单从我们的教育思想和实际的教育工作中，教育学生作老师的驯顺的工具——做一个好学生来看，已经与我们的家庭和整个社会生活密切勾联在一起了，这就已经表明了教育作为“子制度”受整体的“母制度”深入骨髓的影响，因为任何人不管其职务或工种，都生活在“单位”中。因此要探讨教育体制，必须从影响我们生存质量的更大范围内的体制着手，才有可能对教育体制中常常为人所不理解的迷雾。与作一个好学生一脉相承的是，在家庭要做父母的好孩子，在单位要做领导的好下属，这和皇帝要你做一个好奴才，没有本质上的区别。至于说老师、父母、领导有无错误，怎么天然地得到了这种不受置疑的权力，则是不容怀疑的，而且“好”的标准，是说你“好”的人制订的，并非你自认为的“好”，究竟是否是真的“好”，你不也太明白，或许根本就不要你弄明白，也就是说你唯一要做的是“听话”，至于其它诸方面就有人替你效劳了。那些让你“听话”的人或许还会告诉你：“什么对等的权利与义务这样的劳什子，我就替你想得了，哪用你操心呢?因为我是最正确的啊!最重要的是，替你操心是为你好。”至于说真的好不好，而且是不是为你好，就只有天晓得了。我们已经在《与专制制度打成一片》一节里，就教育文化本身来言说传统教育的病症有所阐发，现在我们要从体制本身尤其是教育体制本身来辟析当今教育的病灶，以观制度在何种程度上羁绊了教育的改进与发展，我们要从何处才能冲出围堵当今教育之障碍。

国内对中国的政治体制研究甚少，而国外研究虽多，然由于至今没有改变在很多方面的封闭，因此我们知道得并不多。美国政治学者詹姆斯·R·汤森、布兰利特·沃马克介绍了三种比较流行的判定中国的政治模式——集权主义模式、“发展中国家“模式、中国模式，本着循名责实的老传统，其实这些有关中国政治模式的“名”虽异，而“实”却大抵可以作一个概括，即可“称之为动员系统、运动政权、新列宁主义的大众政党系统，或是激进的或极权主义的一党体制”(参见詹姆斯·R·汤森、而兰利特·沃马克著《中国政治》P17—27，顾速、董方译，江苏人民出版社 1996 年 4 月第一版。)从思想上，这自然就会出现毛泽东所要求的“教育要为无产阶级政治服务”，而从体制上在“文革”中直接发展成为“无产阶级专政下继续革命”的手段，进而使其完全成为政治体制的直接胎生品或影子，纳入“把上层建筑领域中的社会主义革命进行到底”的框架之中，(见袖珍本《毛主席论无产阶级专政下继续革命》一书，“内部学习”，1969 年 9 月·北京。)完全丧失教育自己固有的与其它方面不同的特性。这种将教育完全纳入上层建筑、意识形态所掌握控制的思想，虽然在改革开放以后，有所改变，知道从某种程度上尊重教育的自身规律，但至今我们对教育作为文化行为——在一定程度上对现实局限或党派控制——所具有的超越性，不愿正视，熟视无睹，因为教育是个漫长的延续性的文化行为，不管任何朝代更替，政府兴废，只要人类不灭绝，教育肯定要以这种或那种方式赓续其生命，其得以留传者正在于它的内核中具有绵延不绝的文化亲和力，作为以人为中心的共同理想，那种超越阶级作为人的本性的人道主义内蕴。而这一切，正是教育应该阐扬发明的。比如我们的教育中对国家观念的过份强调，而对国际协作的观念强调得不够，其实原因在于，我们可能在利用民众对国家观念的认同而加以强调时，完全是运用了根深蒂固的民族主义情绪作为凝聚力，便于内部统一意志，箝制所谓的思想言论的异端而已，并非要真的与那些“帝国主义”过不去。这已经充分暴露了不适应现代化社会的教育体制，其教育思想的陈旧狭隘。

要彻底根除教育体制和教育思想中一些过时的、与人们追求幸福美好生活相左的观念，需对我们不适应真正完善的市场经济的政治体制进行深入而切实的改革，才能得以实现。汤森、沃马克在认为中国官僚机构的政治化有两种类型，其一为“纵向领导”，其二为“双重领导”，“第一种是从中央部委一直延伸到下级分支机构的官僚化网络；另一种是每个行政级别上相应的党委会不太官僚化的等级机构”，但是前者会妨碍“同级政府各个部门之间的协调，并造成地方部门抵制地方党委的监督。1956 年党的八大批准的双重领导方式，规定职能部门同时向地方党委和上级对应的职能部门负责，从而加强了地方的控制力”(汤森、沃马克著《中国政治》P299，江苏人民出版社版。〖ZW〗)。这种“双重领导”的方式大大地增加了党委介入政府行政的力度，在教育界表现得也相当的明显，因此就像任何行业的党政分开很困难一样，“双重领导”的行政管理体制至少从直观的角度看，增加了行政管理成本，因为由此将出现扯皮推委的现象；但是大权独揽，由于缺乏应有的监督，自然就会现决策失误，而且在事涉经济项目和其它诸方面利益时，便会出现无法控制的腐败，孟德斯鸠说：“一切有权力的人都容易滥用权力，这是一条万古不易的经验。有权力的人们使用权力到遇有界限的地方才停止。……要防止滥用权力，就必须以权务约束权力。”(孟德斯鸠著《论法的精神》P154，商务印书馆 1978 年版。)

简言之，双重领导和大权独揽，都会增加行政管理成本，降低效率，损坏公平，而在我们固守的范围之内，又不能找出一个两全其美的，完全民主化的管理制度。稍有制度设计经验的人都知道，民主制度完全实行的是那种仿生学意义的制度设计，即没有任何一种生物有免于受约束的豁免权，也就是说它没有横行霸道的权利，因为自然界是一个天然的“调节阀”，除非出现像恐龙灭那种极端的外力因素的干忧，或许会打破这种生物链的平衡。而像我们的

制度设计是金字塔型的，虽然你可以说，“双重领导”可以互相监督，但由于整个制度采取的是人治，那么总有人最终不受监督，即可以获得天然的免于制衡和质询的权利，就会出现孟德斯鸠所论述的那条“万古不易的经验”。教育作为文化行为，有其延续性和相应的积淀，正因为如此，它比其它领域更多了一份难以变更的滞后性，那么教育体制的改革就更由于被规定到意识形态圈里，比经济改革有更大的阻力，因为经济改革有显而易见的好处，容易被利益驱动的人所接受，而教育的革新是看不到这种显在的效益，相反倒是有可能对加固意识形态的统治不利。鉴于此，教育体制改革的难度是显而易见的，那么我们似乎只好接受它继续僵化下去的现实，但实际情形也绝非这样悲观。

首先教育体制和其它作为我们政治体制的“子体制”，都通过“单位”这种形式便于将人集中到一个模子里面来，从而易于让别人识别你的身份，易于上级对下级的垂直统治，同时也易于对人身自由的束缚。几千来，我们生活在宗法一体的社会组织体系之中，而 1949 年后，“土改运动消灭了较多保存家族制度的封建地主家族，随之而起的集体化运动更抽去了家族制赖以生存的土地及其自给经济。这样，构成中国基本人口成份的农民都组织在统一的政社合一的单位中。在城市中，随着生产资料的公有制和计划经济的推行，全部城市居民也被组织在各自的单位中。”(曹锦清、陈中亚著《走出“理想”城堡——中国“单位”现象研究》P64，海天出版社 1997 年 12 月第一版。)而“单位”对个人的束缚是不言而喻的，从大的方面看，你所处的“单位”在所在行业的大金字塔系统处于什么位置，另一方面就是个人在自己“单位”的小金字塔系统中处于什么位置，来确定你自己的权利与身份，这样经纬相织的“金字塔系统”就把人像一颗螺丝钉一样使劲被巨大的机器铆住了，要脱身只有等大的机器锈损，恰如一个犯人要逃跑必须建立在镣铐锈损，围墙垮塌，监狱管理系统出现自身紊乱才能脱逃一样。而“单位”之彻底解体，得依靠从计划经济到市场经济的完全转变(经济学家强调的)，从封闭走向全面的开放(社会学家所强调的)，从集权制度走向真正的民主制度(法学家所强调的)，可以说至今我们改革的许多难题，在于我们的制度所铸造的特殊“城堡”单位尚有极大的利益“魅力”有关。

教育体制里，从中小学，到大学的学校甚至到教育的研究机关和行政部门，都实际上处于死水一潭的“单位”的圈定之中，这样才形成了汤森、沃马克所说的“纵向领导”和“双重领导”。每一所学校尤其是大学，都是一个固定的“单位”，生老病死，吃喝拉撒，都可以在自己的“单位”解决，完全类同一个几乎不需要与外界交往的封闭的城堡，也才会出现脱离社会实际的“死人教育”，书本上的枯燥乏味的理论知识完全与变动不居的现实生活割裂开来，这样培养出来的学生没有个性，尚空谈，实际工作能力差，无法对现实生活的改造注入更新的活力。上述的法学家、社会学家、经济学家强调单位的解体，只不过都是看待同一问题不同方面，同时也透露了单位之解体的巨大阻力与困难。比如机构改革、精简人员的巨大难题就在于单位在目前的体制下，还有着难以抵御的利益诱惑，同时也是对我们不完善和不稳定的制度，从骨子里面的担忧和惧怕，害怕一旦失去庇护，以后将会像一个孤儿一样再难找回自己的父母，难以收回自己因此而丧失的利益，以至于因放弃单位而得不偿失。关于此点，在以培养“成品型”人才的高等学校里表现得更为明显。

1949 年以后形成的高校体制，到现在已近半过世纪，已经变得极为僵化而呆板，扼杀人的思想，限制人的创造力，其基本症结确如学者孙美堂所说：“教育行政化，高校不是或不完全是真正意义上的高校，而是行政体系(广义的行政体系，包括党、政、团、各种“群众”组织等官僚队伍及准官僚队伍)在高教系统的延伸。其主要特征是：庞大的行政队伍(包括主管部门和学校内部的)是支配和支撑高校的真正主体；单位和人员按权力框架编排在不

同位格等级中；权力意志是高校运作的根本的价值信号；权力价值标准和价值根据是评价人的行为、肯定人的价值的根本标准和根据。”(孙美堂《沉重的“教改”话题》，见《方法》1998 年第 9 期。)其实孙美堂这些概括都体现在政府集权和行政集权下的“单位”特征上，而且在整个官僚和准官僚系统中有一定的共通性。政府集权和行政集权是法国学者托克维尔在《认美国的民主》一书中所提出的两个概念，他认为：“有些事情，诸如全国性法律的制定和本同与外国的关系问题是与全国各地都有利害关系的。另一些事情，比如地方建设事业，则是国内某一地区所特有的。我把第一类事情的领导权集中于同一地方或同一个人手中的做法叫政府集权，而把以同样方试集中第二类事情的领导权的做法叫做行政集权。”在此我们只涉及与学校体制关系较为显性的行政集权作一说明，托克维尔在言说了人人皆知的“行政集权”的好处后，对“行政集权”的弊端作了如下阐释：“行政集权只能使它统治下的人民萎靡不振，因为它在不断消磨人民的公民精神。不错，在一定的时代和一定地区，集权行政可能把国家的一切可以使用的力量集结起来，但将损害这些力量的再生。它可以迎来战争的凯旋，但会缩短政权的寿命，因此，它可能对一个的转瞬即逝的伟大颇有帮助，但无补于一个民族的持久繁荣。”(托克维尔著《论美国的民主》上卷 P96—97，商务印书馆 1988 年版)

托克维尔的眼光独到而锐利，深知行政集权的后果有害于“一个民族的持久繁荣”，但他或许未审一朝一代、一党一派的行政集权，其追求的是短期繁荣及由此而产生出来的畸形效益，并非要为千秋万代的可持续发展着想，都有路易十四的“我死后哪怕洪水滔天也与我无关”的动物式的实用主义。孙美堂将高校体制的许多病症概括为主体倒错(即行政人员控制业务人员，官员居于知识分子之上即科研教学人员之上)、价值系统倒错(行政系统的工作胜于学术研究和努力教学，文化价值、学术价值居于配角地位)、不合格的和伪劣的现象严重(指由于重行政轻学术科研，导致学术科研成了互相转卖稗贩，抄袭和根本没有含金量的作品屡屡出笼)、机构恶性膨胀，冗员过剩(其实这是官僚和准官僚系统在机构上的必然走向，因为官僚系统靠的是行政集权，而且任何一所大学都要发展相对别的大学或社会的一个封闭的小社会，即“学校办社会”。)、以及由此而来的教育资源的浪费(比如说人浮于事，不只是对人才的浪费，而且是对以人头费为主的教育经费的浪费等)，还从恢复教师的主体地位、改变高校行政化的现象、张扬和确立教育的独立价值、改变旧有的人事制度和官本位倾向等等，提出了许多中肯而乏实际操作价值的建议(参见《方法》1998 年第 9 期)。其实除了以上诸条外，高校旧有的条条块块的分割制，形成重复建校，双重甚至多重领导，导致效率低下，资源配置不力，徒耗有限资源。加上高等学校实行党委领导下的校长负责制，容易造成党政不分，在学校里面形成造成党委压制行政部门的情况，校长的权力得不到充分的施展，扯皮推委的事时常发生；再者，由于价值判断体系的混乱，使得党员和行政工作人员比教师和科研人员更有权力和实力，因此导致不学无术的风气蔓延，有的甚至变成了党棍，或者专事以打小报告向上钻营的人，从中得到了职位和实利，严重损害了高等教育的学术和科研实力。从另一方面看，许多为了管理而形成了的部委分割，事实上并没有想象的那般泾渭分明，因此隶属于每个部委又受制于地方政府的高校，不仅专业重复，而且在市场经济的情况下，由于“婆婆”太多，而难以适应新的变革。因为一个专业的废弃与设置并不是根据市场的需要来取舍，而是蕴含着互相之间的权力斗争，以及利益的再分配，这样就会再无度的扯皮中再度丧失设置或废弃一个专业的时机，从而贻误学生的前程，比如有的专业的学生，毕业之是即失业之期，这不仅是我们教育体制的讽刺，而且是有限的教育资源的极度浪费。

要改变这种状况，就要采取权力下放，比如高校在拥许的范围内，自设专业，选择市场急需的人才而进行培养，避免人才市场的“隔口袋买猫”。而主管高校的教育行政部门要解决的是，要与人才市场需求部门联手起来，对未来人才需求的方向和质量进行规划与预测，

而且要在全国范围内进行专业设置和人才需求的宏观调控管理。在注重与市场经济接轨的同时，要避免高等学校全面市场化的危险，因为高等学校，并不是任何专业都可以纳入市场需求的轨道进行衡评处置的，比如一些对人才需求有整体平衡作用的专业，或者是少量而必要的基础科学专业，或者是研习对人类更长远而绝非眼前影响的人文学科，绝不能完全用市场来绳墨它，否则就会在学科发展上出现灾难性的危险，因此影响到人才的全面发展，从而影响到个体的发展和民族整体的素质。不只是如此，高校以后拥有的招生权，应该扩大到其自行出题、招生规模、选聘教师、经营管理、毕业分配乃至让社会来办理后勤管理诸事，纳入市场调节的范畴。而学生读书则实行奖学金和贷学金的双重制度，贷款读书作为以后可以出现的专业银行——“教育银行”来实施，避免学校为学生管得太多，一方面耗神太多，另一方面又因为处理事务较多而机构臃肿，徒耗不多的教育经费，使得教育经费“好钢用在刀刃上”，进而恢复到较为民主的“教授治校”。在这其中最重要的是，要恢复高校作为学术科研单位的学术科研的自由，高校要勇于向我们的时代贡献出它所能产生的卓尔不群的新思想，它不依傍于任何一个团体，不听从哪一个权威人物的命令和指挥。而学术科研绝非互相抄袭稗贩，拾人牙慧，需要的是教育的独立与学术的自由。

那么目前高校为什么做不到此点呢?的确与我们前面批评的体制有深切的关联。体制本是组织管理学里的一个概念，虽然各种体制——如政治体制、经济体制、文化体制、行政体制、领导体制等——有所区别，但它们的“内涵在本质上必有其共通之处：即都是指组织中机构的设置、隶属关系和权限划分等组织制度的体系化”，而“体制的概念可界定为：关于国家机关、企业、事业系统或单位的机构设置、隶属关系和责权划分等方面的体系和制度的总称”(田慧生主编《中国教育的现代化》P111，云南人民出版社 1997 年 12 月第一版)。那么教育体制，涉及的无疑就是教育系统机构的设置、隶属关系和责权划分等有关制度的条款和内容。教育体制与国家行政体制有一脉相承的地方，可以这样说，有什么样的国家行政体制，就会有什么样的教育体制。一般说来，“按组织担负；最高决策及其责任的人数，可区分为：首长制和委员会制；按不同层次组织权限的集中与分散程度，可区分为集权制与分权制”(田慧生主编《中国教育的现代化》P113，云南人民版)首长制与委员会制、集权制与分权制虽然各有利弊，但实际必要的分权实在是教育体制改革中的当务之急，因为我们的教育体制中不是分权太够，而是统得太死，僵化呆板，毫无生气，所以分权就像一个大单位逐渐分权到小单位，让个体直接感受分权与自己利益的关系，这也是从整体走向个体的一种解放。因此最佳选择是达成分权与集权的有效结合与制衡，才能达成利益的共享，责和义务的共同担当。在教育体制中，就像崇尚分权的美国在某些方面也向集权靠近，崇尚集权的法国，也逐渐将自己的权力下放，让教育体制充满活力。

分权表明对原有的权力实行再分配，利益实施再划分，必然使原有权力拥有者、利益持有者在理论或实际意义上受损，但要求分权的势力，对权力拥有者具有实际的制衡作用，即制度本身是三权分立的民主制度的大框架，那么通过一定形式，就不存在要求分权而分不到权的问题。因为他们的游戏规则理性而富于操作性，如果不分权，他拥有的权力和利益也要受损，这就迫使权力拥有者要对权力实施适当的让渡。而集权国家要在教育体制范围实行分权与集权混合，其改革必须自上而下，而非自下而上。1993 年中央公布了《中国教育改革和发展纲要》，即主张中央统一领导和地方分级管理的体制，也就是在中央确定的政方针下(属宏观性行政管理工作)，实行分层次决策、分级统筹、分级管理、分级负责(属微观性教育行政管理)。虽然有这样的规定，但在实际执行过程中，由于我们长期处于集权式的教育体制的束缚之下，不易放开手脚，而且上面也不放心下面有这种实际的工作能力，更关键的是，没有形成制度化，容易受大权在握的人制肘，就会导致刚有分权的举措，即由于担心不易管

束，便收回分权的实际措施，导致朝令夕改的局面。这就是上面的政策虽好，在下面却格外爱走调的原因，因为上峰喜欢的不是那种勇往直前的改革者，而是循规蹈矩听话的人。垂直有效的官僚体制，经过漫长的发展，从而固化，而成为自身难以医治的障碍，这就是官僚体制虽然表面有效，大多数时候无效的矛盾之处。

在教育体制的改革中，无论是由集权靠近分权或者是由分权靠近集权的体制变化，国外的许多国家还有一点是共同的，即鼓励和允许整个社会来参与教育管理，在我国连这种观念尚没有，遑论参与教育管理的实际行动?比如美国 1986 年公布的《美国初等教育报告》里规定，校长要取得家长和社会的支持，而且鼓励各学校建立家长和学生参加的学校管理委员会或学校理事会。比如成立于 1897 年的美国家长教师会，拥有数百万会员，对推动全美儿童教育工作顺利发展起到了极大的作用，甚至涉及学校规划和教育经费的筹措等(参见琳达 •布洛基 • 贝克《美国家长教师会》,《交流》1990 年第一期。)。而我们的国家，家长只有把孩子送进学校的义务，却不能享受相应的权利，就永远处于被动的地位，而且家长与老师、校长、学校又不能沟通，达致教学与学生学习上的一致，家长就只有给自己的子女教导一句“听老师的话就是好孩子”之类僵死的教条了事，从而束缚了子女的创造力和发展潜能。进一步说，现在所出现的学校和老师与家长、学生之间的不平等，一方面是在学校教育中，学生与家长始终处于买方市场，同时以户口为制约手段的就近入学制度，使得他们入学的选择余地更加狭小。而学校教育中扶持重点学校和重点班级的制度，实在更加缩小了望子成龙心切的家长择校的余地，自然这是考试制度的选拔功能和应试教育制度登峰造极的恶果，也是不贯彻义务教育中人人都应该平等教育机会的民主教育的必然结局。要之，实行义务教育虽是政府行为，但是义务教育要得以全面贯彻实施却非有全社会的关注、参与不可，这种参与并不只是向学校捐款就可以完全涵盖，更重要的关系到千家万户子女教育的切身利益的家长们，要有参与的权利，参与的权限可以包括派代表参与学校事务(如教改、校舍建设、筹款、图书馆和实验室的设备图书添置等)、与老师平等协商沟通学生的学习并形成定期的制度、在教育立法中表达千万个家长的意见等等。这就是说学校不能自我闭锁，应当向全社会开放，以便达成开放而公正、民主而和谐的学校教育。关于此点，对于中国的学校教育还有漫长的路要走，学校教育必须藉此理念而痛下改革，裨使其与国家上先进的学校教模式靠近，否则，学校教育的弊端则无可改善之日。

社会参与教育管理和办教育，一是在政策上支持和适当补助私立学校，激发社会的办学热情。但是要加强社会办学力量的管理，坚决执行社会办学力量的管理条例(应尽快使其上升为正规为的法律)，并以此为准绳，规范办学方向，稳定教育质量，并对收费方面进行宏观调控，并辅以市场调节，使得私立学校建康发展并成为公立学校有效的补充，在私立学校的批准既要按章行事又要有政策上的倾斜(比如提供一定的财政补贴、或者校办工厂的减免税等)，才能对最大限度地满足民众需要上学的渴求。二是要逐步吸收校外各界有名人士参与学校管理，并给学校以及时的建议。像美国的高校无论是私立还是公立学校，都是由校外人士组成的董事会来领导，这样的委员会“意味着美国的高等学校应当是服务于社会种种目标的机构，而不应是像牛津和剑桥大学那样成为民间的、工联主义学者独占的领地。那种学鹇的经办通常完全无视社会的利益，并难能进行自我改造” (陈学飞主编《美国、日本、德国、法国高等教育管理体制改革研究》P5—6，教育科学出版社 1995 年 9 月版)。虽然我们不必照搬美国高等教育的模式，但对他们那种开放的办学姿态，对社会各种利益兼顾的态度，以及在高等学校与社会之间用一个“委员会”的机构连接着的方式，便于高等学校进行自我改造的办学思路，应予相当的首肯。但至今为止，我们的高校办学模式还相当陈旧，培养的学生既缺乏人文精神又缺乏对丰富复杂的社会极强的改造和适应能力，其原因大抵如教

育学者李玢所说："一是陈旧的观念，认为办教育只能是教育界的事，外界的介入是'异端'之举；二是'既得利益'的势力，怕'长期以来与世隔绝的宁静'或有损于他们的垄断地位和特殊利益。"(《世界教育改革走向》P267，中国社会科学出版社 1997 年 12 月版。)只有将教育当作教育界和全社会共同的事业，才有可能地开放的姿态，欢迎来自各方面的支持与监督，积极调动公民参与公共事务的意识，也就是任何一个公民都可以发表自己对教育的切实意见，为教育发展献计献策，整个教育行政系统必须以民主科学的管理，才能使我们的教育走出旧有体制的怪圈。

形同虚设的教育法规

由于我们以前的制度并不是依法治国的制度，人制因素和集权色彩极为严重，因此影响到教育系统整个统得太死，以长官意志作为决断标准，无论是从条例的颁布(多不争求各界的意见，有的甚至只是临时的应急措施)、校长的产生(多是行政任命并非民选)、学校的建设(多是校长独断而不民主)、经费的拔给(多不注意实际而准确的预算，给多给少取决于拔给者的一支笔)、师资的需求(有的地方人浮于事，有的地方严重缺员，造成双重浪费)、学校的规模(不做人口总数及将产生的生员数量之比的实际调查和预测，有的大有的小，亦造成双重浪费)等方面，都得独断专行。尤其是在高等学校的专业设置方面，不考虑社会的利益与需求，不考虑个人的爱好(比如报考专业之不能转向，当然更不能转学，现在虽然有北京大学、清华大学等十所高校的学分通用，但还不够制度化)，现在都还不能完全与市场接轨，即不做市场调查，完全按长官意志和政治需要来设置专业，这实在是对有限的高等教育资源和经费的极大的浪费，应该以制度的形式而非人为意志的方式来处理这一切，真正达到依法治教，否则将会导致十分恶劣的后果。

二十世纪特别是第二次世界大战之后，各国政府意识到教育对政治、经济、社会各方面的深刻影响，尤其是冷战结束后，各国的竞争纷纷转向国家综合实的竞争，而综合实力的竞争仰赖于经济迅猛发展，而经济的迅猛发展，仰赖于一批成熟而有技术的劳动力，以及高科技产业的发展，而这一切无不与教育相应的发展有关。再者，由于教育经济学等学科对教育在经济中的作用，有了科学的研究和立竿见影的考察，使得各国政府特别是贫困国家的政府意识到教育在经济生活包括整个社会生活中的巨大作用，因此教育在二十世纪后半叶得蓬勃的发展。而教育的大规模发展，使得原先以人治为主的管理模式和集权式的教育行政系统，以及呆板的教育政策对教育的束缚，已经不适应新时代教育的发展。更重要的是，世界教育的发展与交流，使得那种闭锁的教育政策，危害了个人的进步和国家在世界上的竞争能力。因此一方面必须与国际上先进的教育管理理念接轨，另一方面必须加强教育法规的立法工作，司法工作，使其更加完善而可操作，走向依法治教的道路。

中国教育的立法工作与其它英美国家相比，是相当晚近的事情。民国时期虽有部分教育法规，然不够完善，且执行不力，有时也是形同虚设，因为民国时期的专制制度只能产生如此结果。但到了 1949 年后的二、三十年里，教育立法工作相当欠缺，或者可以说处于荒芜状态，这与我们教育体制上的集权制度是一脉相承的，因为集权的管理和人治社会是不需要法律的参与的。1977 后，学校教育走出了文革的混乱状态，逐步走上了正轨，教育立法工作才慢慢提到了议事日程上。在改革开放的二十的里，已经制定了诸如《中华人民共和国学

位条例》、《义务教育法》、《未成年人保护法》、《教师法》、《职业教育法》、《教育法》、《高等教育法》等法律，以及一些国家与地方教育法规。一般说来，官方在介绍自己一系列立法成就后便说："我国的教育已走上了依法治教的道路"(《改革开放推动教育事业蓬勃发展》，《人民日报》1998 年 10 月 22 日)。这样的论断未免过于乐观和自欺欺人，因为依法治教，不仅需要完善的教育法规，而且需要极好的法律执行即公正的司法工作，以及与之相配套的教育制度，才有可能走上依法治教的道路，而至今为止，还远没有达至这种最佳状态。

首先我们的教育立法工作虽取得一定的成绩，但与世界先进国家的教育立法工作相比，存在许多明显的缺陷，从侧面反映了我们教育界陈旧僵化的观念，以及我们教育目的观对受教育主体——学生个性的张扬、自由的发展，从根本上的忽略。世界上教育思想先进的国家，在教育立法工作上，首先或者说同时明确考虑的是，学生权利的保护。因为在他们看来，学生是受教育的主体，因此学生在学校课程和学校管理，有更多的发言权是他们教育立法的基础，而学生也组织"学生会"与校方交涉，提出以学生为中心的教育和教学等等，比如英国早在 70 年代出现了全国中学生联合会及其分支机构，其目的是争取和保护学生更多的权利，获得教育机会的平等。而不像我们的"学生会"和"学生联合会"经常配合校方和官方管理学生，并不以争取学生自己的权利为目的，因此流于一种形式。本来应以保护"弱势群体"为己任的"学生会"和"学生联合会"反到成了已经足够强大的校方和官方的帮手，使得学生本来稀少的权利，得不到很好的保障，因而才会出现我们的教师和校长(含学校)违法的数量急剧攀升的根本原因(关于此点，详见本节稍后所举的实际资料。)以美国为例，涉及学生受教育权利的法律有《民权法》(1964 年)、《残障儿童教育法案》、《教育修正法》(1974 年)、《家庭权利和秘密法》等，所保障的权利有多方面，如自由表达权，有关停学、开除和转学方面的权利，避免体罚的权利，不受不合理的搜查和没收的权利，衣着与修饰的权利，怀孕、做父母、结婚方面的权利，残疾学生的权利，参与课外活动的权利等，美国学生所受的众多保护权利，诚如有的学者所说："现在美国学生的权利已经发展得近于成人权利了。宪法和民权法所保障的权利大部分已经提供给学生，这包括以下基本权利；出版、言论、佩带徽章符号等方面的自由权利；不受不合理的搜查和没收的权利；不自证有罪的权利；获得平等保护的权利；保护个人秘密的权利；决定手续的权利等。"(张维平主编《平衡与制约——20 世纪的教育法》P41，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版)美国学生的权利保障除了少数不适合我们的国情外(如怀孕、结婚方面的权利等)，其它一律应该是我们中国学生所应得的实际(而非一纸空文)权利，他们对学生作为平等的个体来看待，实在值得我们好好学习效仿。

固然我们对学生权利了有所保障的，如我国《宪法》所规定的我国学生、其他受教育者在入学、升学、就业推荐等方面都享有平等的机会，国家保护残疾人受教育的权利。规定的权利是一回事，能否获得又是另一回事，这就是教育立法过后，司法的执行力度跟不上立法工作的需要。比如就定推荐方面，女生经常受到歧视，残疾受教育的机会也时常被剥夺，因为报纸经常报道考分很高的残疾学生被学校拒录的事，关于这些违法的事，却很少有司法的判例，这岂不是咄咄怪事!这固然与我们的法律系统取法的德法大陆法系，法律的形成多以成文法的形式有关，但法律制定后，屡屡有违法事实出现，却少有或没有判决之案例，除了民众的法律知识欠缺，以及把打官司当作"讼棍"的传统文化背景外，实在是我们法律系统缺陷甚多所致。不特如此，就是在我们的法律规定的学生权利中，有的明显不适合先进的教育理念，也就是说我们的教育立法中本身也存在一个完善和修正的问题。比如下列诸项权利中就存在这种问题：(1)、参加教学计划安排的各种教育、教学活动，使用教学设施、设备、图书资料；(2)、按照规定条件申请奖学金、贷学金；(3)、在学业成绩和品行上获得公正评价，完成规定的学业后获得相应的教育证书；(4)、依据规定参与所在学校或者其他教育机

构的民主管理；(5)、参加学校内学生团体；(6)对学校、教师侵犯其合法权益，或者是对学校给予的处分不服，可以提出申诉；(7)、法律、法规规定的其他权利。(转引自张维平主编《平衡与制约——20 世纪的教育法》P58，山东教育出版社版)我们不必对上述学生所应得的权利和实际获得的权利，作逐一的条分缕析，只对公众比较熟悉的几点略作说明，便可窥见我们学生权利被忽视或遭践踏之一斑。

上述的第一项权利，对于学生来说就是不公平的被动的，只有受教育的权利，没有真正的对教学教育提出建议，若合理需要老师和校方乃至教育行政部门采纳且按期答复，加以改善的权利，这就是我们的教育还停留在“以老师为中心，以教材为中心，以课堂为中心”不民主的传统教育的深层原因。序章里所述的那位北京科技大学副校长知错犯错，竟然莫视学生的表现和成绩，就是不给该生颁发毕业证，其蛮横到了无法无天的地步，但是没有他已违法受惩的下文(详情参见本书序章第六小节)，学生也没能用法律手段来解决这个问题，这也是我们教育中不注重对学生进行实质性的法律教育，只进行形式上的普法教育，更不让其知道自己有何权利的结果。就像第五项权利中所提到的，“对学校、教师侵犯其合法权益，或者对学校给予的处分不服，可以提出申诉”，在不知自己权利为何物，同时整个社会只对教师以道德标准——“为人师表”来要求，而不一个守法公民来要求，本身就是对教师应知法守法的误导，在这种情形下，法律就会变成聋子的耳朵。第四项权利中所谓“参与所在学校或者其他教育机构的民主管理”，这个法律条文在表述上就存在着矛盾，因为我们的学校管理和其他教育机构的管理并不是什么民主管理，而是如前所述，是中央集权式的教育管理体制，校长负责制和党委领导下校长负责制都不是什么民主管理。要具有真正的带超越性的法律制衡，即不受党派利益对教育的影响，也就是教育获得真正的独立，才有可能使教育及其管理带有真正的民主色彩。退而言之，就是学校与其他教育有民主管理，学生就一定能够天然地获得参与吗?现今有几所学校能够做到让学生在学校管理中有发言的权利，并且使他的合理化建议被采纳，我想立法者自己扪心自问，也是并不乐观的。

纵观以上各项被法律所规定的学生权利，要么立法条文方面存在不完善的问题和矛盾之处，要么这些权利很少被变成司法行为，学生的权利怎能得到切实有效的保护?《义务教育法》从 1986 年颁行，已经十几年了，其执行情况不用举例，便使我们对法律威严丧失深感不安，法律的无力应该让那些天天喊“依法治国”、“依法治教”空口号的人无地自容，这生接受义务教育免收学费，在一年比一年高的学校乱收费面前，简直是个极大的讽刺。即便是真的免收学费，那些其它名目繁多(有的连收据都没有，完全成了一个“黑洞”)的高收费，可能使免收学费便成实足的笑柄。为了使学生的权利得到更加切实的保障，除了公正地执行现有的法规外，还应该制定专门的《学生法》，以使不太统一学生守则，不与法律相冲突。而且用《未成年人保护法》来涵盖学生的权利保护，显然是不够的，其保护范围与学生身份有不甚相合的地方。因为未成年人可能不是学生，如失学儿童或已从低级学校毕业；更重要的是有的学生已属成年人，般说来，十八岁以上的大学生、研究生、博士生，还有读成人教育(如函大、夜大、电大、自考等等)的学生，你不能因为他已是成年人就不注意他作为学生身份应该获得的受法律的权利。因为双重身份的人，由于身份的不同，或者是因时因地发生的违法行为，而承担相应的法律责任就可能有所区别，因此要法律细化且可操作，法律的公正才能得到完全的保证。

我们再从《教育法》里对全国教育经费的执行情况来看，所谓依法治教，其难近乎蜀道之难，“就落实《教育法》规定的‘三个增长’情况，公告(指教育部、国家统计局发布的 1997 年全国教育经费执行情况统计公告——引者注)指出，中骨与地方各级政府预算内教育拨款(不包括城市教育附加)为 1357 • 73 亿元，比上年的 1211 • 91 亿元增长 12 •)3%。同年，

全国财政收入为 8642 亿元，比上年增长了 16·7%，全国预算内教育拨款增长速度低于财政收入的增长速度的 4·67 个百分点。其中 16 个省做到了第一增长，增长幅度比较高的是北京、天津、浙江、福建、湖南、江西、甘肃、青海等省、市、区。有 14 个省区没有做第一个增长，减幅比较大的是内蒙古、河南、广西、海南、陕西、新疆等省区。”(《全国教育经费执行情况未达〈教育法〉要求》，见《光明日报》1998 年 10 月 8 日)如上所述，未达《教育法》经费的要求执行情况的，有全国接近一半的省区，“一些省、自治区已连续几年没有达到《教育法》规定的教育投入增长要求”，没有见哪一个官僚为此而辞职的报道，也没有见谁因此而锒铛入狱，当然更就不可能有日本官员完不成政府教育要求而自杀以谢国人的悲壮之举了。如果《教育法》规定的教育经费增长情况一年没达标，你还可以说给他一个“赎罪”的机会的话，那么连续几年未达标而未见任何惩处，这样把《教育法》当作儿戏，人人都可以视若手中玩物，需要其装点门面的时候，“招之即来”，不利于表扬自己的工作的时候，便“挥之即去”，这种做法，你还好在那里大言不惭地说“走上依法治教的道路”，这不是睁言说瞎话，又是什么?而且还寡廉鲜耻地将其当作新闻来报道，新闻的真实性到底何在?难道新闻也是玩游戏时一个“招之即来，挥之即去”的道具么?如果你硬要据此说，已走上依法治教的道路，并认为其是新闻真实，我只能说你颠倒黑白的功夫无人可比。人们常说，有法不依，比无法更有害。诚哉斯言!

我曾就我所居住的城市——成都市的部分媒体， 在 1998 年 9 月至 11 月两个多月之间作过一点粗略的抽样统计，其间涉及到各种有关教育的违法事件，不下数十起，不超过十件是完全依法处理了的。在这 40 件案子中，总共是有 9 件是结了案的，结案率只有 10·25%，而其它均属没有下文或者不了了之的。［粗略统计共 40 件，具体数据如下：《成都商报》共 19 件，分别是《吐口水!啐她!》(9 月 14 日)、《少年出走 丢了一条腿》(9 月 18 日)、《儿子吃黑钱 老子判五年——海南学生冒领教师工资一事有了断》(9 月 23 日)、《善意的谎言》(9 月 24 日)、《腐败“吃”穷教师》(9 月 28 日)、《校园里的暴力》(9 月 29 日)、《薄弱的保护》(10 月 6 日)、《校方该负责任吗——十五岁学生猝死于“封闭管理”的学校》、《11 岁少年残遭文身》(10 月 12 日)、《等待裁决——十四岁女生自杀案(10 月 15 日)、《乱补课，乱发资料，乱收……》(10 月 19 日)、《老师踢破学生脾脏》(10 月 22 日)、《珠海市公安局干警冲进校园铐走教授》、《“作弊”冤案何时平反》、《女生来“例假” 教师竟检查》(10 月 23 日)、《老师不讲课 竟当小商贩》(10 月 25 日)、《为老师办丧事 要学生凑份子——花圈钱值得商榷》(11 月 4 日)、《老师打我直不起腰》(11 月 16 日)、图片新闻“学生家长坐上被告席”(11 月 18 日)。《华西都市报》共十五件，分别是《千余名学生中毒 谁之过》(9 月 16 日)、《考场净地岂容玷污》(9 月 23 日)、《学校向学生“借钱”》(9 月 29 日)、《一审二审斩钉截铁：判刑 8 年》(9 月 28 日)、《衣冠禽兽唐进被枪决》(9 月 30 日)、《家长打得教师住医院》(10 月 1 日)、《重奖广告：究竟可否》(10 月 8 日)、《玩游戏被罚款 十龄童上吊亡》、《生父不给教育费 失学少女服药亡》(10 月 11 日)、《中学生 醉死在校园》(10 月 12 日)、《暴力向校园延伸》(10 月 15 日)、《“五色鹤”令学生神魂颠倒》(10 月 19 日)、《学校如此糟糕 何以教书育人》(10 月 21 日)、《老师打得他吐血住院》(10 月 23 日)、《学生停课为他人送葬》(11 月 2 日)。《蜀报》共六件，分别是《一边是教师赊米度日 一边是官员大吃大喝》(9 月 19 日)、《救救我们的孩子》(9 月 29 日)、《他们为什么堕落》(10 月 11 日)、《一脚“踢”出个植物人》(10 月 10 日)、《一堂残酷的“素质教育课”》(11 月 8 日)、《区委书记大闹校园 只因儿子吸烟受罚》(11 月 24 日)。尚有其它视听资料，如电台电视台对有关违反教育法规的报道，以及其它十数件介于违法与丧失道德之间的事件未列入。》在我从媒体所了解的 40 件违反有关教育法规的案件中，按违反人员的身份来看，共有官员 7 人校长 16 人(含学校整体 11 件，因是校长负责制，故算在校长名下)，教师 11 人，家长 7 人，学生 4 人，未成年人(非学生)6 人，社

会其他人员 6 人。(本统计数据之所以超过我所列的 40 件，是因为违法者身份有重叠的，两次计算；一件中数人违法的按实数算，学校除外。而其他较为模糊的人数尚未计入。)如此看来，校长违法比率高居榜首，教师次之，其比率在 57 人中共占 47・4%(校长为 28%，教师为 19・4%)，官员和家长的违法比率均占 12・3%，未成年人(非学生)和社会其他人员比率均占 10・5%，学生 7%。率只这说明学校内部的法律教育堪忧，违法乱纪的事件频发，直接给学生造成伤害，并给学生起了不遵纪守法的很坏的“榜样”作用。本来，作为学校的校长与老师，应该是身体力行地履行遵纪守法的义务，因为这法律里面也有你的一份权利，它在保护你，从权利与义务必须对等来说，你也应该遵纪守法。但是教师或校长觉得自己的权利受到侵害了，都没人理睬，即便有人理睬，那些侵犯他们权利的，除少数人之外，并没有受到应有的法律治裁，比如前述海南省委书记杜青林批评海南省贪污拖欠教师工资，让教师赊米度日的事，一是报道中没有提及说对那些挪用公款的人，将绳之以法；二是省委书记也没有用法律来解决此事，用行政干预固然能解决一时的事情，但却不能使其制度化并使人遵守；三是教师也没用法律手段来保护自己的权利不受侵犯，与那些挪用公款的单位和个人对簿公堂，以求尽快公正处理。(详情参见本书第章一第三小节。)教师本来工资就低，地位也极低下，即便像“万世师表”孔子也只是一素王而已，何况一般教师。中国教师在道德所受尊重，以及他薪俸和实际地位的低下，所形成的反差使得老师的人格分裂，内心巨大的渴求和欲望，被高标的道德要求压抑着，对老师身心形成了伤害。这也是只重道德不重法律的国家，对该国民众人格形成所导致的普遍伤害的一个缩影。

在这种情形下，教师违法的事件虽不能受到赞同，要实施有效的惩处，但确实也有可理解的深层原因，大家都把法律当儿戏，你怎么能独独责怪老师违法乱纪呢?贪官污吏横行，有法可依之处，司法之腐败常是公开的行径。我们经常看到报纸报道各种蔑视法律的事件，暴力抗法者甚多，一般都批评违法者目无法纪，这固然是对的；但我不知这批评者想过没有，司法的公正性在执法过程得不到切实的贯彻，民众就会对法律丧失信心，另外那些胆大妄为者便会暴力抗法或蔑视法律，即便那些想通过正常法律渠道解决问题，对法律的公正执行丧失信心，便会迈上铤而走险的道路。那么有的教师对法律的践踏，似乎也有这一层外因在里面，这是值得教育界引起高度重视的。教师的权利既然受到一些人尤其是官员的侵害而得不到解决，那么你要他接受相应的义务，本身就是不公平的，虽然你可以在道德上谴责他，法律上惩处他，但法律给包括教师在内的公民的形象，却永远是不平等的，只不过是欺负弱者，限制弱者的权利的一种方便工具而已。所谓法律面前人人平等，只不过是一句空话。不过，现今教师所应履行的义务中，除了有关法律执行不力外，有的老师自己本身就是法盲，要完成“对学生进行宪法所确定的基本原则教育和爱国主义、民族团结的教育、法制教育及思想品德、文化、科学技术教育，组织学生开展有益的社会活动”(《中国人民共和国教师法》第二章第八条第三款(1993 年))的义务，实在是纸上谈兵。

这里又涉及到我们的师资培养方面的法律问题，不仅是各级学校老师教学的相关学历要求标准，与现今世界教育先进国家的学历要求标准，相差甚远，而且学历不达标的人数即不合格者，在广大的农村和部分城市的学校都是显而易见的事实。即使是学历上达标了，我们便能证明老师合了吗?恐怕未必。这里有一个教育评价标准的确定，教材编写，课程设置等是否科学合理的问题。譬如我们的师范教材的编写中是否将法律、心理学等当作老师的必修课，这就是一个相当重要的问题，在一个要建立法制社会，作为公民的老师不懂法，那将是我们的灾难，因为老师的不懂法，对整个社会有种传递性和蔓延生，会形成大面积的法盲区，而这种法盲人口将产生新的法盲人口，就像文盲人口要产生新的文盲人口一样(《全国人民代表大会常务委员会关于在公民中基本普及法律常识的决议》里规定：“学校是普及法律常

识的阵地，大学、中学、小学以及其他各级学校，都要设置法制教育课程或者在有关课程中增加法制教育的内容，列入教学计划中，并且把法制教育同道德品质教育、思想政治教育结合起来。”这就意味着普法教育既然是学校的义务，必然也是教师的义务，但事实上，无论是学校还是教师在屡行义务方面都做得不够，倒是常有将道德品质教育、思想政治教育凌驾于普法教育之上或者忽视普法教育的情况。这不只是因为我国是个注重道德的国度，没有法治传统，而且主要是师范教育中法律教育比较欠缺的原因，才造成普法教育普及不力的情况。)我们的教师队伍不只是质量方面有大量的问题，就是在数量方面，广大的农村和部分城市仍缺不少的教师，但我们绝不能因为需要大量的教师，就降低教师的要求水平，这种畸形的供求关系既有待于师范教育制度的改革，也需要政府的教育行政部门在教师考核上严格把关，即用经济和政策的杠杆来宏观地调节好区域性供求关系，即一些地区教师过剩，一些地区教师欠缺，不能完全听任市场的“自由意志”。同时教育立法部门不能因为现在尤其是广大农村教师数量欠缺，就对教师的质量置若罔闻，不然对我们教育的延续性发展将有灾难性的影响。《教师法》里对教师学历和质量的浮泛规定，已经远远不能适应新时代教育的发展，必须制定出类似于日本的《教育职员许可法》这样的法律出来，对教师的质量绝不马虎，而且为了配合《教育职员许可法》的实施，必须相应地制定与之配套的法规，才能使其得以保质保量的完成，譬如《教育职员许可法实施令》、《教育职员许可法施行规则》，更重要的是有《为提高学校教育水准确保义务教育诸学校教育职员人才的特别措施法》，因此日本的中小学基础教育的质量是世界最好的之一，其中小学的升学率 99%，高中升学率为 96%，其教育普及率之高是世界有目共睹的，除了其他教育制度较为完善以外，师资培养和教师的质量之高，更是日本实现科教兴国的基石。

事实上有时候，教师违法也是学校违法的一部分，因为教师是构成学校的主体因素之一。比如法律规定学校不得歧视学生，其实这一点在中国的教育中可以说完全没做到，首先是学校分重点和非重点学校(甚至幼儿园也是如此)，本身就是一种人为的“歧视”接着是快班慢班，普通班奥校班，三好生非三好生，差生、后进生与优秀生、先进生，高智生与弱智生等等，其等差级别分得之细，简直可以说是我们这个“官本位”的等级社会，在学校教育中的翻版。一个社会都将人以官位大小分为三六九等，没有平等、自由、民主的思想，你怎么可能让学校老师不势利，对成绩好的学生好，对家庭条件(有地位、有钱等)好的学生好，而对其他学生则似乎有着天然的忽视乃至歧视。至于说体罚与变相体罚，简直可用层出不穷来形容也不为过。这说明我们所谓的普法教育的机构——学校本身也就有待加强法律教育的地方，这实在是对“依法治教”的先进教育理念的一种讽刺。可以毫不夸张地说，当今中国的教育，无论是从立法的数量与质量，还是对教育法律的执行，以及对老师、学校及教育行政官员等的法律教育，都还做得十分的差，致使“依法治教”就像我们的其它口号一样空洞无比，有的甚至变成了对糟糕现实的幽默讽刺。

杀人的分数

我们对考试分数的苦苦追求，对它的着魔，已经到了令人发指的地步。日本的社会虽然也有“学历社会”之忧，与中国在这方面的沉疴痼疾相比，实在只是小巫见大巫而已。造成此种不堪收拾的局面，除了我们教育上的其它弊端外，还与我们陈陈相因，因循蹈袭的考试制度有非常深切的关系。毋容置疑，中国的科举考试是历史上最早也最完备的考试制度，可

以中国是考试制度的发祥地，是世界考试制度之源。科举考试每隔一年或几年考一次，有固定的时间，有特定的内容和标准，在古代中国社会，它以其能公开用统一尺度来甄别及选拔人才，具有很深远的社会文化意义。科举考试能根据没需要设立不同考试科目，不同科目考试内容不同，以适应社会不同之需求，在此基础上，首创了统一和分科考试。从考试方法上看，以笔试为主，以口试为辅，笔试与口试兼顾，避免以往只口试的主观性，可以在更大的考题范围显示考试的客观性。而考试内容的命题和考试方法来看，其“帖经”、“墨义”、“杂文”分别类同于今日的“填空”、“简答”、“杂文”等题型。从评分方法上看，制定了阅卷符号，创立了 5 级评分制。的确，科举考试制度对于推行官员的选拔制度，有着无可双拟的实效作用，因此 1883 年葡萄牙传教士胡安·贡萨雷斯·德万多萨在《伟大的中国》一书里叙述了科举考试制度，引起欧洲各国文官考试制度的改革，所以孙中山也说：“现在各国的考试制度，差不多都是学英国的。穷流溯源，英国的考试制度，原来还是从我们中国学去的”(转引自《中国考试制度史资料选编·序》P5，黄山书社 1992 年 8 月第一版。)，因此他断定“中国的考试制度就是世界上最古最好的制度”。不过，即便是“最古最好”的制度，历经千年之久而无大的改革，必然积弊丛生，从基础开始老化腐败。虽然我们在 1905 年废除了科举考试制度，但文化是不可能一刀了断的。可以毫不夸张地说，我们今日考试制度的主体部分都胎生于漫长的封建社会制度的衍生物——科举制度，而科举制度的弊端正通过改头换面的形式主宰着今日的考试。

考试、测量、评估都是整个教育系统的工作中不可缺少的环节，公开公正的考试，对于人类来说，无疑是了不起的进步。但任何考试制度的诞生，都离开诞生它的制度文化土壤，也就是说考试制度作为整个制度的“子制度”来说，虽然是别于其它“子制度”的独特性，而且对“母制度”的向前发展亦有不小的推进作用，但更多的是受“母制度”的熏染和制约，则是不言而喻的。科举考试制度与我国此前的征辟、选举制度相比，无疑向着社会公正的方向，打击世袭制度迈进了一步。但由于科举制度诞生封建社会这个“母制度”下，与现代自由民主的社会相比，其弊端是先天注定的，尽管我们不能苛求于历史，而且历史自有其发展的印迹，这种印迹里面有其不可抗拒的规律性的东西，但我们依据意大利哲学家克罗齐所说的观点——一切历史都是当代史——来评骘它，自然不同于古人的评判，因为我们并没有想以纯客观的姿态来判断历史。科举考试制度首先是从维护封建统治制度出发的，科举考试才兴起不久，唐太宗李世民就透露了这个秘密：“天下英雄入吾彀中矣!”这样的目类同于今日“国家主义”教育目的观，必然先为制度所用，而非发展人之个性，尽展人的才华，自然也就不是为了求真而学习。考试流于一种选拔的形式，而非要寻找真才实学之人，作为一种封官进爵的“敲门砖”，使天下读书人专于一途，好笼络人心，不务不利于统治者的异端之举。专制制度就好比一只铁桶，将民众围得严严实实的，但有一个小孔可供你透气，如你能通过这小孔，有像孙悟空一样的分身术即擅长于写八股时文，可称朕意，那么或许你有更大的一个孔可供你出气，无疑你的特质活动及地位，乃至精神生活都会比原来有所改善，但并不会使你获得真正的自由，绝不会有助于表达你的自由思想，否则会被视为异端邪说而加以剪除。诚如清代大臣鄂尔泰所说：“非不知八股为无用，而牢笼志士，驱策英才，其术莫善于此。”(《满清稗史》第三七节)

“牢笼志士，驱策英才”真是一语道破科举制度的天机，是李世民“天下英雄皆入吾彀中矣”思想的绝妙阐释。而这“天才”正是与现代民主教育制度背道而驰的，而我们现在的考试制度也是这样“天机”的实质性延伸而已。没有考试制度不可怕的，就像法国前总统蓬皮杜所说，废除考试或任意定个考试标准，绝决是一国的灾难。比如“文化大革命”的教育改革即是如此。但拥有骨子里不好的考试制度，久而不思改变，则更可怕。因为废除考试

制度或任意定个考试标准的弊端容易被稍有点知识的人们看破，故尔遭人指陈，但骨子里不好的考试制度，其表面可以用公正来惑人，实则流于形式，不便求真问学，而且学非所用，用非所学的毛病极大。真所谓宰人思想，伤人元气，莫甚乎此。在科举制度的早期，即有明眼人已经看到，考试内容与社会生活的脱节，唐朝洋州刺史赵匡在《选举议》里批评了科举制度的十一种弊病，其中有一条就是“所习非所用，所用非所习”(转引自王道成著《科举史话》P131，中华书局 1988 年 6 月第一版)，而我们现今被指陈甚多的中学语文考试及语文高考的语文试题，又能免遭“所习非所用，所用非所习”的批判吗? 比如有的语文试题的标准答案为追求判别标准的单一，便于判题时节约时间，就呆板以只给出一种让人啼皆非的答案。诗人邹静之曾撰文谈及他女儿的语文考试卷子的荒唐：

有两条错误是样的：题目要求，根据句子意思写成语。有一条是“思想一致，共同努力”，女儿填“齐心协力”。老师判错；还有一条“刻划描摹得非常逼真”，女儿填“栩栩如生”，老师也判错。我仔细看了，不知错在哪里。女儿说第一条应是“同心协力”、第二条应是“惟妙惟肖”。……真可怕，语文什么时候变得比数学还要精确了。中国语言之丰富，词汇之多，所谓同义词，近义词，相应的不止一条，怎么就会有一个答案呢。(邹静之《女儿的作业》，见《北京文学 1997 年第 11 期》

邹静之可能忽略了，中国的教育整人压制人，把人当奴才使唤，此种“真可怕”其实古已有之。八股文中的截搭题，经常出的是四书五经中的上一段的尾句，下一段的首句，来让人写文章，这种掐首去尾的考题，使得不少的士子找不着北，丈二和尚摸不着头脑，因此也才有古代八股文考试中那些充满辛酸的笑话。而我们现在只是换成了根据句子意思写成语，那时写八股文还有朱夫子的注解作为释疑发挥的范本，而现在“真可怕”的是写成语，因为相同意思的成语很多，你真不知道该填哪条成语好，我们似乎应该呼唤一位能使当代考生有模可范的“当代朱夫子”降生人世。这样的考试于人能力的培养和才华的施展有什么用处，于处置纷繁复杂的社会生活有什么用处，这样的教育也的确只配叫做“死人教育”!我们只要从中看一看，就会知道当今的考试制度吸收了科举考试制度的什么东西，这才真是可怕得很呢?

我们当今应试教育的考试制度，是淘汰性的培养少数人成才的考试制度，而不适应“人人皆有受教育机会”的民主教育的考试制度。这样的考试制度和古代科举考试制度的实质是一脉相承，即用残酷的分数来淘汰一大批其他未必比考中者差的人，使得少数人接受教育后，又成为其制度的无条件支持者，而非使更多人得以像一个真正的人一样活着而努力。在这种情形下，绝非以大多数人得以受基本的教育机会为立国旨归，即便是理论上也这样讲，那只不过是一种并不努力去做的搪塞，是迷惑民众的障眼术。固然，我们也承认，在一个并不公平的社会里，考试无疑是一个较为公平的“调节阀”，考试可以稍微改善那种靠走后门的入学“推荐制”，而且可以促进不同阶层的人稍有往其它阶层流动的机会，对封闭僵死的“单位”小有一点活力。而且考试所引发的学历社会也是与工业文明相伴生的产物，能够在客观上促进经济和社会的发展，所以连日本学者矢仓泰久也说：日本之所以能够在很短时间里和欧美先进国家并驾齐驱，是由于日本尊重了学历的结果。(转引自贾非著《考试制度研究》P10，四川教育出版社版。)但矢仓泰久似乎搞忘了，日本为了这个学历社会付出了巨大的代价，每年考试失败后，日本自杀的人数急剧攀升(自然，中国高考失败自杀者估计不在少数，只是我们没有日本国民那么知情权，媒体也不敢全面据实的报道，因此我们无法确知详情。只要看一看前不久广东雷州市一位高三女生因“测验不及格，觉得没面子”，就服毒自杀的例子，就会知道学生自杀的实际情和隐患多么严重。见《华西都市报》1998 年 10 月 12 日)，

已影响到社会的安定，以及日本人内心的压力。日本人有极好的物质生活水准，为什么他们不能出创造力甚为出众的世界级大师，人民在彬彬有礼中有种挥之不去的苍凉，一生难以抹去的压抑，不像美国人民那样，虽然国家也有不少阴暗面，生活中的竞争也甚为激烈，但人民却在脸上写满眼光灿烂，并且生机蓬勃。除了制度文化诸方面的影响外，难道没有考试制度以及学习的态度，对人内心深深的影响吗?

考试制度可以既是该社会整体制度的一个缩影，对该制度下的国民必然有极深的影响，正如鲁迅先生所说，中国人有种考试的“遗传病”。而我们的考试制度可以从以下几点加以说明，庶几能观察我们的考试制度在那些地方需要与先进的教育理念靠近，才能使我们培养的人才，能得到自我良好的发展，并适应当今全球一体化的竞争态势，这无论是对个人还是对整个社会都深为有益。首先，从教育目培养对象来看，我国是以培养少数英才为目的教育（尽管我们现在喊“普九”，无论从经费的拨给还是从法律执行的力度上，都尚未实现“普九”，普及义务教育至少在目前，于我们只有虚设的理论意义，对内是一种形式，对外是一种姿态。因此必然在三种常规考试制度模式中，选取选拔型考试制度(另两种为资格考试、学业考试)作为自己考试制度的主要模式，而不像面向大多数人的教育则选取资格型考试模式。使得我们的考度覆盖率和通过率极低，比如 1985 年高考，往届与应届生参考的共 175 •8 万人，但其覆盖率(指考入大学数与高中毕业数之比)为 18 • 5%，通过率(指考入大学数与初中毕业数之比)为 3 • 5%(资料来源见贾非著《考试制度研究》P67，四川教育出版社 1995 年版。本节所引数据若非特别注明，均引自是书，不再另行出注。本节写作得益于是书甚多，特此向作者致谢)，很多考生必然要以失败者的“资格”和心态走向社会。这种选拔型考试，不是从“普及”与“提高”着眼，而是为“选拔”和“尖子”服务。诚如研究考试制度的学者贾非所说：“选拔考试代替资格考试使广大毕业生被推上竞争的战场，涌入竞争的羊肠小道上，不管考生怎样努力，总有大批失败者带着被淘汰的失败心理走向社会，有些虽然几经努力，成绩有明显提高，但最终还会以失败者身份退出竞争，原因就是选拔考试是考生与考生间竞争的考试，优胜劣汰不完全取决于个人主观努力和成绩提高与否。我国高考竞争激烈，学校教学完全围绕高、中考指挥棒转，原因就是选拔考试代替了资格考试。”(贾非著《考试制度研究》P57—58。)

复次，一般说来，有什么样的学制就有什么样的考试制度，没有一定的考试制度的学制也是不存在的。我国的学制是上构型学制而非下构型学制，上构型学制是指学校连接方式由下到上的发展过程的学校制度，因此上构型学制的学校都有入学考试。而且从学制的结构上来分，我国现存在的学制是金字塔型的学制而非梯形(使用排劣式考试制度，实行资格证书制)与谷仓型(评价式考试制度)，金字塔型学制的特点就是普及面广(所谓普及面广，也只是小学而已。但我们由于人口众多的压力，加之政府教育经费投入比较低，小学入学率并不如官方公布的那么高。)，但升学率极低，又是升学型学制(按学制与社会关系来分，可分为分流型学制，升学型学制，复线型学制三种。德、法属分流型学制，英国属复线型。美、日也属升学型，但与中国不同。)，而选拔性考试制度就更使得竞争空前激烈。从学校管理体制上看，我国是中央集权制的国家，采取的是从教学计划，教学大纲，教学内容的统一管理；从学校课程来看，是统一课程统一考试的国家，使这种国家的考试统得过死，教材变化太慢，教学内容呆板，不适应急剧变化的社会发展，阻碍了学生个性的自由发展，扼杀了学生的创造力，使教育成为某种意义上怀旧而非展望未来的教育。实行统一考试既是国家主义教育目的观的必然表现，也是我们在社会文化传统中将“社会价值”置于“个人价值”之上、“社会选拔”置于“个人选拔”之上的在考试制度中的必然反映，与“个人本位”和“权利本位”等尊重个人选择的价值观是背道而驰的。要改革考试制度，学制上必须要有相应的变化，改变金字塔学制结构，带来的升学率低、覆盖率低的巨大的浪费，以及由此而造成人存权的不

平等，引起社会阶层的巨大分化而带来的阶层性敌视，从而影响个体的生存和社会的发展。

再次，我国现行的考试制度形成的是两个单循环的“怪圈”，而这两个单循环“怪圈”均以“考试”为中心，学校和教师的教学目的形成的是“教学——考试——升学率”的怪圈，而学生的学习目的是“读书——考试——升学”的怪圈，而这两个怪圈连接着千万个家庭，众多的学校与老师，不少的教育行政人员等，如此庞大的人数只为了一个目的“考试”，真可谓世界奇观。各种便于应试的教参书层出不穷，各种专营考试书的专业书店也顺时而生，而且打的广告语是“迈向成功的驿站”(参阅《考试书店惹是非》，见《成都商报》转摘自《青年报》的报道)。原先是标明为“题海”、“大全”，现在却要称“王”称“霸”，上“星”入级来耸人视听，比如《金版题王》、《海淀考王》、《学霸》、《三星题库》、《四星级题典》等等，不一而足。(参看《教参书令人眼花》，见《成都晚报》1998 年 9 月 22 日。据该文记者采访一家名为“梦源”的书局，就有参考书四、五十种，达三千多本。可见应试教育已到了何等猖獗的程度。而且更为关键的是，许多教学参考书的出笼，是书商与教育行政部门官员勾结的结果，用行政命令来让学校购买参考书，学校便转嫁给学生，造成家长的负担，也在学生中造成极坏的影响，平添了学生的学习负担，这是教育界的官员们腐败的结果，但连查出来惩处的都极少)不特是教参书繁多，还有形成“当代社会一大生活景观”的陪考，真所谓“一人考试，全家上阵；一人命运，牵动众人”，而这并不是高考，而只是一般的考试而已。(赵鼎强、傅贵《陪考》，见《人民日报》1998 年 11 月 13 日)，更有甚者，连高考的故事，也争相被各家电视台当作主要电视剧来播放。(张丽红《“高考故事”：荧屏新热点》，见《新闻图片报》(重庆)1998 年 9 月 8 日。据该文介绍，计有北京电视台《天下第一情》、上海电视台《大考之年》、中国电视剧制作中心《十七岁不哭》，以及《我儿我女》《哎哟，妈妈》、《家有考生》等。从片名我们便不难见出应试教育已经在何种不堪收拾程度。)各路人马，竞相参与，无所不用其及，造成了专吃“考试饭”的一庞大的人群，真是“世界奇妙，不看不知道，一看吓一跳”。从幼儿园开始竞争，到小学便重视分数的考试，即形成了基础教育与考试制度的互相制约与影响，选拔性的考试制度影响到基础教育都是一种“英才教育”，极大地违背了普及基础教育的理念，同时出违背了培养学生素质和能力的教学目的。现今我国的考试还基本是单一的考试制度，一考定终生，形成了四点恶果：重智轻德，忽视美术劳动；重理论，轻实践；重少数，轻多数；教育方法僵化也就是注放式，满堂灌。(参见贾非《考试制度研究》P215—216。)

对于 1977 年恢复高考考试制度二十年来，社会飞速发展，日新月异，但我们现今在的高考考试制度却少有实质性的变化。如今教育上的全球性交流和全球一体化倾向越来越明显，至少要对先进的教育理念包括考试制度，存一份见贤思齐之心吧。今年早些时候似乎出现过对现今高考考试制度加以改革的动议，国家教育部考试中心副主任马金科曾把出，要交将现在 3 加 2 的高考科目设置形式，改成 3 加 X 的形式。这里“3”为语文、数学、外语，X 为中学所开设的其它六门必修课(物理、化学、政治、历史、地理、生物)中的一门或两门，条件成熟时还可增加一门综合能力考试。马金科在谈到酝酿中的高考考试形式的改革时，曾提出五点思路：“1、建议各科试卷实行多样化。将国家统一命题开考的高中 9 门文化课，每科按水平分为 A、B 两种两个层次来命题，A 卷侧重基础知识和一般能力要求(题型为选择题)，B 卷侧重学科性向能力(题型为非选择题)。考生按选考科目参加 A、B 卷考试。实行分卷计分。2、数学科实行文理合卷。3、在英、俄、日等语种中，先以英语为试点，加试听力，并探索英语成为水平性考试的可能性。改目前一年只考一次为一年考两次。5、进一步扩大高校招生录取自主权。”(见《成都商报》1998 年 9 月 30 日)稍后教育部考试中心副主任马金科又在媒体上称高考一年考两次，仍只是个设想而已，考两次仍有待时日。(见《华西都市报》1998 年 11 月 4 日)

当然任何一项新举措的实施都必然有个时间过程，但是改革高考制度确是宜早不宜迟，因为我们喊“素质教育”的口号已经多年了，为什么不能得到具体的实行，原因固然是很多的，但与我们选拔型的考试制度而非资格型的考试制度有关，那么我们能否像美国一样，将资格考试和评价型考试结合起来，加上高中时期的成绩(而成绩分能力型成绩和基础知识型成绩)，作为升入大学综合考察的标准呢?实施起来虽有困难，也不是一点实施的可能性都没有。这样虽然强调了成绩，但也强调了能力。自然这要加强高校招生和办学的自主性，以及高校自我命题的可能性，以及分配完全市场化。也就是说，必须要给高校以更大更实在的权利，不改革高校的经营管理模式，比如“学校办社会”等非市场化机构设置，就不可能实现高考制度的真正改革。因为入学方式，学制的改变是否具有弹性(是一律的四年制或是修满学分即可提前毕业，是必须一直在学校连续学满直至毕业呢?还是因为可以理解的原因推迟入学或推迟毕业。只有将现今僵死的一律本科四年制、专科三年制的死学制，改为弹性学制才能适应现代多元化办学及社会的需要)，分配制度的改革，人才需求的社会总量宏观预测系统建立，人才(包括对学生评价标准的变更，或者教育评价体系采取的是过程型还是结果型评价标准，或者二者皆而有之)评价标准的变化等等。

固然，我们不可能有像美国那样高的大学入学率，是有点不现实，比如人口过多，对教育造成极其沉重的压力，经费的短缺亦是困扰着教育的致命难题，也没有很多所大学来满足更多的高中毕业生上大学的愿望。也就是说人们对教育的普遍需求与教育的供给能力，始终存在着较大的差距，这也就意味着高校改革，必须包括允许更多的私立大学的创立，支持社会力量办学，激发起他们办学的积极性，使其产权明晰，实行校董事会负责制，而非现今高校采取的校长负责制。没有高校的改革，高考考试制度的改革就是一句空话。虽然 3 加 X 的做法，也是对原有的考试制度作了一个小的更动，受到包括学生和老师的欢迎，但这种考试的选拔功能没有多少改变，而且会使学生过早在乎专业，更加剧了现今大学里普遍存在的通才教育弊端(见《华西都市报》1998 年 11 月 12 日。)。因此必须痛下决心，加快改革高考考试制度的步伐，在其它教育制度的配套改革下，才能避免分数杀人的惨状再次发生，赓续我国教育良好发展的未来。

害人的乌托邦

我们现今的教育从小就围绕着考试的指挥棒转，使得学生从小就像被捆绑上一辆永不止步的战车，没有得闲之日，无时无刻不生活在充满考试的学校教育中，使得大批的学生不堪重负，因此厌学、逃学、自杀、变态等各种异常现象层出不穷，大有愈演愈烈的趋势。正是在此种情状下，1997 年中央电视台“实话实说”栏目曾做一期谈高考的节目，一位刚考上大学的女生视死如归地对待高考：“我以我血荐高考”；现就读于四川师范大学，《梦里花季不下雨》一书的两位作者刘超、彭柳蓉不无激愤地说：“高考不死，大难不止”(《华西都市报》1998 年 11 月 10 日。)；有高中学生则干脆“新编”鲁迅先生名篇《纪念刘和珍君》，来表达对现在学校学习生活的强烈不满，“我只觉得所住的并非人间，我不知道这样的世界何时是一个尽头!”而在老师发下一大堆练习卷时，大声疾呼“40 多张卷子(原文是“40 多个青年的血”)，洋溢在我的周围，使我艰于呼吸视听，哪里还能有什么言语?”老师宣布考试，大家便哀叹：“我正有去死(原文为“写一点东西”)的必要了!”一旦卷发下来便视死如

归："真的猛士，敢于正视淋漓的鲜血，敢于直面惨淡的人生!"(小葵《鲁迅名言新编》，见《南方周末》1998 年 10 月 9 日)这真是视自己为"学习烈士"、"考试烈士"了。为学如此，其苦可知。而另一外刚参加了中考的"苦恼女孩"则要"武装起义"，她的意见真是使人振聋发聩：

如果有一天，全国的学生进行一次新"五四"运动，炸学校，拒考试，烧课本，那本人积极参加。

记得，曾经与同学幻想过回到"文化大革命"年代，也许对很多成年人来说，那是地狱，可对我们来说，却是天堂。无需面对那枯燥的课本和三大书包的学习资料，唱出我们的心声。(我知道我们这样根本不对，可是我真的不想像现在这样。)(《我要"武装起义"》，见《南方周末》1998 年 8 月 28 日。)

好了!已经够了!!我们不必再征引各种"民愤极大"的、对当今教育尤其是考试制度的深刻"大批判"了。我们不知教育界的有识之士是着何感想，反正我是有点"痛定思痛，痛如何哉"的沉重。我们再不思在教育上痛下改革，恐怕要贻误的就不只是几代人了。从他们对考试的厌恶程度来看，已到了"敌人矛盾"的地步，但他们又无力抵抗制度对人的规定，只得"与狼共舞"，"与狮同眠"，时刻"如临深渊，如履薄冰"，实在到了寝食难安的悲惨境地。他们想"炸学校，拒考试，烧课本"，想像文革时期的学生那样"放长假"，但他们面对的又却是两难困境："我知道我们这样根本不对，可是我真不想像现在这样"。而我们现在需要着力解决的就是这种不尴不尬的两难困境。是的，我们得承认 1977 年之恢复高考制度，是近二十年来，影响最为重大的社会事件之一，比如 1998 年 12 月 16 日在京公布的，有关认识改革 20 年成就的大调查就表明，恢复高考制度成为 20 年来中青年首选的社会事件，其中有 55·5%的人认为，恢复高考制度是过于 20 年中对自己影响最大的一件事，处在 31 至 40 岁处龄段的人是受这一事件影响最大的社会群体。(参见《成都商报》1998 年 12 月 18 日摘自《羊城晚报》的报道)但是高考制度经过发展，逐渐显出它的弊端。一方面，有些经过艰辛而获得高考权利的人，往往很难理性地评价 1977 年的恢复高考考试制度和 1978 年所谓的"大转折"，更不思考现今高考制度的许多弊端，廉价地赞美高考考试制度的"公正性"。正像学者徐友渔所说："我理解，对许多人而言， 那是在败在此一举的关键时刻，但我不赞成以自我为中心，以个人荣辱得失作为判断历史的标准。中国要臻于理想境界，还需要不止一次的更深刻的变化，那一段拨乱反正时期，说到底也就是结否荒唐岁月，较为恢复了常态和理性。我担心，这一次变革的受惠者许多已经功成名就，满足于现状，他们开始现身说法，用赞哥和自誉代替问题意识和忧患意识。"(徐友渔《意料之中与意料之外》，见《成都晚报》1998 年 11 月 27 日。)另一方面，高考考试制度的废除的确带来不可估量的坏影响，因为稍有一点教育历史感的人都知道，正是"文革"时废除高考制度给我们当今中国的教育，带来了至今大家都还不得不接受的、不得不承担的恶劣后果。而对大多数忘却那一段历史或茫然无知的人来说，正有回顾反思，深入检讨的必要，因为我们当今教育的不少弊端病症，正是从过去学校教育的失误，从许多"乌托邦"式的教育政策承袭而来。以前，虽有人回顾过 1949 年到 1977 年这二十八年间的教育，然大多空话废话、假话套话连篇，不愿正视现实，这实在对当今教育改革留下了一些不必要的"禁区"。

在推翻自己的"敌人"基础上建立起来的国家，必然会出于"阶级义愤"，或者出于自己的利益选择一些与此前迥然不同的教育政策和方针，来向别人表明自己与此前所行教育政策的决裂。比如 1949 年底，召开的新中国第一次全国教育工作会议，讨论解决的五个问题中，有三个突出要解决的问题与此前的教育方向不同，第一条"草拟了工农速成中学的实施

方案”；第四条“初步交换了新解放区进行政治思想教育的经验，讨论了如何正确执行‘维持原校，逐步改善’的方针，与争取、团结、改造知识分子的政策”；第五条为“讨论了关于私立学校的管理与改造问题”(转引自毛礼锐、沈灌群主编《中国教育通史》第六卷 P8，山东教育出版社 1989 年 3 月第一版。)。我们可以先就这三条对将来教育的影响谈一点自己的浅见。“工农速成中学”的设立，说明教育培养方向的改弦易辙的问题，同时也说明了教育中的歧视性问题已初露端倪，这为后来给工农干部降低分数上大学，革大学生的学生，推广至家庭出身好的子女易通过，政审易合格，其他尤其是“异类分子”，有问题的人则不易上学，埋下了伏笔。尽管社会主义是人民当家做主，但很多已是人民的由于其祖宗三代的恶劣成分，子女却不能正规上学，永远被打入另册，失去了进高校深造发展的机会。也是血统论——“老子英雄儿好汉，老子反动儿混蛋”——发展到登峰造极的地步影响教育发展的前兆。

“农工速成中学”的设置固然是为了显示人民的教育，把大批忙于打战的干部用此法使其“知识速成”，让他们尽快地能走上新的领导岗位，或者有机会到大学深造。其实一个更为棘手而隐藏的原因是，由于彼时的动荡平息未久，人们处于观望阶段，使得本来基础不够夯实的中学教育，更加凸显出荒芜之弊，因而导致了高中毕业人数，远远低于大学招生的人数，所以“农工速成中学”也是彼时对中学教育基础薄弱的急救措施。在此等情况下，考试制度的弊端固然尚未显露出来，但这样招过于考的招收模式，无疑有极大的弊端。这种症结，就像研究大学生代际问题的学者王东华所说：

从 1950 年至 1960 年这 11 年中，有 6 年大学招生数超过了当年的全部高中毕业生数。1952 年大学招生 7・9 万人，但这一年全部高中毕业生却只有 3・7 万人，这样，大学新生中没有受过完全中学教育，或非学生化的中学毕业有年的经过社会凝冶的学员数，高于当年全部高中毕业生总数，其比例为 1・13：1。1960 年大学招生数 32・3 万人，但同年全部高中毕业生数却只有 28・8 万人。在这 11 年里，如果以每年应届高中毕业生全部进入大学学习计，尚有 22・8 万大学新生为非高中应届毕业生，占全部新生的七分之一。如果以这 11 年所有的高中毕业生都进入大学计，至少有 11 万没有高中毕业的学员进入大学学习。(王东华著《新大学人》P3，海天出版社 1993 年 10 月第一版。)

这样的招考失衡，无疑有损于高等教育的质量，也堪称世界教育奇观。分析起来，战乱刚刚平息，国家需要大量建设人才，而对彼时已经毕业的知识分子尤其所谓的资产阶级分子，又不信任，固然宁可使一些有用的“资产阶级知识分子”闲置浪费掉，也不肯利用他们。而那些被利用起来的，则要经过无数折腾的“改造”，人一处于监督和不信任之中，要能尽其所能，简直是白日做梦。这样就必须自己努力培养自己的“红人”，使其也“专”起来，以达到“又红又专”，后来阶级斗争扩大化，“专”与不专根本就不是个判别标准，而且是“反动”的标志，只要他“红”就行了，这样对知识的要求就降到了中国有现代意义上的学校以来的最低点。“文革”时期推荐的工农兵学员制也是“农工速成中学”，降低工农干部入大学标准的延续，可以毫不夸张地说，近三十年的高等教育基本上都处于不正规状态。五十年代大学毕业的，许多由于成份好而非学问好，教书育人能力强而留到了学生，作为老师特别是师范学校的老师，当以后教育相对正规化，需要用知识来哺育学生的时候，他们知识结构的偏差，学问教书底子之贫弱，就暴露得特别明显。他们讲课既无特点亦无趣味，研究学问既无创造亦无深度，因循蹈袭，拾人牙慧，倒成了他们的特点，而他们中有不少人正是现在大学里的硕士、博士生导师，无法想象，以前的教育缺陷会将恶果延续到何时。

更让人不解的是，彼时的社会发展急需要知识分子的参与，才能可能使各项建设得到快速发展，但在 1949 至 1977 年的长时间里，知识分子没有受到应有的重视，而是改造打击的对象。知识分子就像一个螺丝钉，只要这颗螺钉不如当权者的意，便要用意识形态的“机具”使尽打磨，以使铆合自己的需要，经此之后还稍在棱角，必须动手用“锉刀”磨得不见一丝棱角的光滑圆润。一方面要用知识分子来建设社会主义，另一方面又要打击改造他们，这就造成了知识分子内部的急剧分化，有的人擅长钻营，打小报告，有的甚至是捞党票的专门整人的“党棍”。而在和平建设时期，还将打战时的一些经验无端照搬和神化，不相信自己政权的力量，搞群众运动，将知识分子当作改造的对象。甚至在接管解放前已成规模的学校时，也出现了明显的错误：“对原有学校采取大量合并或停办的办法，使大批学生失学、教员失业，其理由是自己没有干部，财政又困难，无暇顾及学校，而主要原因还是认为原有学校主要是为地富子弟办的，没有维持的必要。”这种短浅的阶级观点，立马就受到了现实的报复：“由于对新区学校政策，是够明确，不够注意，有的学校想自己另行兴办，但又办不起来，结果是拖延搁置。”(毛礼锐、沈灌群主编《中国教育通史》第六卷 P19，山东教育出版社出版。)本来可以利用起来的有限的教育资源，却非要把它“砸碎”另起炉灶不可，结果既不经济划算，也还徒耗成本。与此同时将私立的小学、中学以及高等学校快速的“革命化”，使其大量的人力(师资力量、管理人员等)物力(固定资产和流动资金)资源无端地流失，使教育所固有的延续性、传递性遭受空前影响。太算政治帐，而忽略算经济帐，这也是我们近三十年教育发展过程中的通病。

在我们对旧中国教育的合理部分也尽情抛弃的同时，我们却用严格的意识形态尺码去找一双并不合我们脚的“洋鞋”来穿——即对前苏联的教育模式大肆照搬，形如沙滩上建高楼。建国之初“以俄为师”的思想十分盛行，加之资本主义国家的封锁与孤立，造就了中国教育方向人为选择的狭窄，独此一道，虽无它途。因此以凯洛夫的《教育学》为主的教育理论书籍，包括其它从幼教育到大学教育，成人教育，乃至学校管理的书籍，就我于旧书市场所购得者，也不下十数种，收如拉金娜《苏联幼稚园小班教程》、彭涅艾芙斯卡娅的《苏联幼稚园中班教程》、伊凡诺娃的《苏联成年教育与扫除文盲运动》、狄雅娜·李文的《充满动力的苏联儿童教育》、诺维可夫的《校长手记》等，纷纷被翻译过来，在中国出版。苏联的教育固有其特点，然未必合我国教育的脉络，因为此前我们的教育体制是学日本(日本受德国的影响较重)和美国体制而建立起来，要另起炉灶，学苏联模式，去其弊端，得其精华，诚非易事。但我们学苏联教育的弊端是明显的，不过，老一代的学者都说得比较委婉：“苏联专家、学者及其教育思想对中国的普教事业的影响并不完全都是积极的，他们对当代西方教育制度、教育理论的片面观点，他们过分强调集中统一、强调正规化、强调教师主导作用、课堂教学作用的思想，也都影响了我们的普教工作，使我们培养虽然比较整齐划一，但缺乏创造性、缺乏独立工作能力。当然，造成这些缺点的主要责任还在我们自身，是我们不能科学地、辩证地借鉴苏联教育理论和实践的结果。”(毛礼锐、沈灌群主编《中国教育通史》第六卷 P99，山东教育出版社版。)

上述观点无疑是宅心仁厚，但苏联教育制度的弊端如此之多，确是彰彰在人耳目，无法对其加以回护。而且论者的口气与倾向也是我不能接受的，比如“我们培养虽然比较整齐划一，但……”这个句子的前半部分，实在有赞扬整齐划一的倾向，好像“整齐划一”还是好的，错的只是在“缺乏创造性、缺乏独立工作能力”，一个整齐划一就天然地扼杀了人才的特殊性与多样性，不管怎么说，很多时候，“整齐划一”都是一种病，无法听到多元的声音，无法听到与众不同的观点，这样看来“整齐划一”无论有多么大的优点，也无法掩盖其巨大的缺陷。其次学苏联学得不好，责任主要在我们，“是我们不能科学地、辩证地借鉴苏联教

育理论和实践的结果”，这种不推卸自身责任的态度，我是极其赞赏的，但失误固然有教育工作者的失误，但主要错误在领导阶层，他们生搬硬套，将对苏联意识形态的认同，强加在教育工作当中，不允许在结合自己实际的发挥。可以说，1949 年至 1977 年教育的失误，大部分应在教育的决策层，他们对教育的大政方针固然有定板的权利，就是对教育细微末节也管得太多，这样就导致教育工作中的僵化；加之彼时的人都把上面领导的讲话当作圣旨来看，不顾自身的实际情形，又不敢说实话(尽管这点在当时高压的情况下是可以理解的)，也就造成了教育跟苏联的风。我认为，我们学心苏联教育的以下几点是不能不引以为戒的：比如中学语文教学的模式化、机械化，至今流毒未消，完全是按“八股文”的套路，字词句、段落大意、中心思想“老三篇”长讲不衰，苏式教育中的语文中国中学语文教育有深切的影响，老师的讲义雷同，课堂教学遵循是组织教学、复习提问、进行新课、巩固知识、留家庭作业五个部分，千篇一律，毫无创见，说得过火一点，直欲把学生当作“死人”来教。在高等教育中也是照搬苏联模式，引发学制整齐划一，教学呆板无趣，硬性推行五级计分制。而且当时完全把学习苏联的教育模式当作一个重大的政治任务来看，这样来抓教育，不将其搞出毛病，那才是怪事。因为“当时的情况是，操之过急，谁照搬得多，学得快，谁就受到表扬；相反，谁若提出疑问或反对，谁就被视为落后，甚至被视为‘反动’。把学习苏联教育经验提到所谓‘两个阶级、两条路线斗争’的高度去认识”(毛礼锐、沈灌群主编《中国教育通史》第六卷 P112，山东教育出版社版)。

更重要的还不止于此，更重要的在于毛泽东本人对教育过于热心。热心自然是两面性的。毛泽东有的教育指示可说有很强的针对性，如针对中小学教学计划和教材统得过死的情形，他提出“全国统一的教学计划和教材是否合适的问题”(转引自毛礼锐、沈灌群主编《中国教育通第六卷 P122)，我认为这是看到了彼时的弊端；其中有些指示，也可谓实破惊天，其语气是咄咄逼人，不在他那种位置的人断不敢出此语，尤其彼时除他之外，别人不可能有那种君临万物的口气：

现在课程多，害死人，使中小学生、大学生天天处于紧张状态。

课程可以砍掉一半。学生成天看书，并不好，可以参加一些生产劳动和必要的社会活动。

现在的考试，用对付敌人的办法，搞突然袭击，出一些怪题、偏题，整学生。这是一种考八股文的方法，我不赞成，要完全改变。(《毛主席论教育革命》P65—66，中国人民解放军战士出版社 1968 年一月翻印，内部发行，袖珍本。)

去掉毛泽东话中过于主观武断的成分——如怎样得出“课程可以砍掉一半”的量化性断语——他这些话，如今仍旧有极大的现实冲击力，仿佛是针对过去三十几年后当下糟糕的现实而发的，这说明我们教育的当下现实境况是多么不容乐观，尽管他说出这些话的现实语境和当下的现实语境是很不相同的。毛泽东说这话时，有他一惯都强调的要与农村相结合的背景，但绝不是杜威所倡导的“教育即生活”，也绝非后来被封为“人民教育家”的陶行知们所提倡的“生活即教育”(因为五十年代初期批评陶行知的教育思想是人所皆知的事)，因为在 1927 年他盛赞农民办学校的热情时，也忘不了他的批评任务：“不久的时间内，全省当有几万所学校在乡村中涌出来，不若知识阶级和所谓的“教育家”者流，空唤“普及教育”，唤来唤去还是一句废话。”(毛泽东《湖南农民运动考察报告》，转引自《毛主席论教育革命》P4—5，中国人民解放军战士出版社 1968 年翻印。)毛泽东论教育的指示，从早年开始，一般说来，大多是破坏性多于建设性，破除旧的藩篱牢笼时，他指示的积极意义要大一些；而一旦需要进行正规建设的时候，破坏性过多，就容易出问题。这一点尤其可以从 1957 至 1977

年二十年的时间，他所发出的教育指示里看出来。倒是他在艰难岁月所发出的一些指示，如1929年12月的《中国共产党红军第四军第九次代表大会决议案》里所谈到的教授方法，就具有极好的可操作性，而且人情味实足：“1、启发式(废止注入式)；2、由近及远；3、由浅入深；4、说话通俗化；5、说话要明白；6、说话要有趣味；7、以姿势助说话；8、后次复习前次的概念；9、要提纲；10、干部班要用讨论式。”(转引自《毛主席论教育革命》P6—7，中国人民解放军战士出版社1968年翻印。)撇开最后两点不谈，如果今日有谁讲课能做到如上八点，特别是在中小学教育里，那他绝对可以算得上是个称职的教师。

1949年至1977年里高校的教育，大多是专才教育而非通才教育，人为地造成人文科学与自然科学的割裂，以至除了培养一些专门型的技术人才以外，那种能够获得贯通教育的人才可谓绝无仅有。彼时很多方面不容置喙的高压环境窒息了人们独立思考能力和批判精神，有鉴于此，就是学科设置也只需技术，而不是真正需要批判型的人文建设人才，因此重理轻文的现象就是于今也没得到真正的改善。这种培养人才的跛脚状况，要想产生真正的能够震惊于世的，像爱因斯坦那样的大科学家，至少在目前是空想(关于此点，我将在后述的《高等教育的彷徨》一章里作更深入的讨论，此处只浅表性涉及与五十至七十年代的高等教育，与现今高等教育弊端里有关的一点遗留问题)。高等教育问题也是基础教育病症的连锁反应：“1965年以前，发展城市半工半读学校的作用是为农村培养人才；相反，以城市为基础的重点学校制度的主要作用从一开始就是为高等院校培养人才。重点学校的意思是直接被解释成大学的预备班，与这种学校相联系的每个人的生活都围绕着这个目标。”(R·麦克法夸尔、费正清主编《剑桥中华人民共和国史——革命的中国的兴起》P445，中国社会科学出版社1990年8月第一版。)这些做法都是不合当今先进的教育理念的，尤其重点中小学制度，现今是愈演愈烈，仿佛是我们教育的不治之症，已经成为从观念上制约“普九教育”的实现，并且是违背“人人都应有受教育的机会”的思想，同时也违背了我们前几年签署的《儿童权利公约》和制定《义务教育法》的初衷。

尤其严重的是，伴随着1958年各方面的大跃进的来临，学校也未能幸免于难，这种严重违背教育发展规律的事，在教育史也是不多见的。现在1958年至1961年学校数与学生数列表如下：

表 3·1

————————————————————————————————————

大 学 中 学 小 学

————————————————————————————————————

年份 学校 学生 学校 学生 学校 学生

————————————————————————————————————

1958 660000 普通：8520000 86400000
专门：1470000
农业与职业：2000000
1959 810000 12900000 90000000
(全日制)
300000
(业余)
1960 955000
1961 819000

————————————————————————————————————

(此数据采自《剑桥中华人民共和国史——革命的中国的兴起》P451，中国社会科学出版社 1990 年版。表中学生数目单位为人。)

这种不顾实际经济能力地扩大学校数目，使学生人数剧增，想赶超英美强大的教育实力，给本来就脆弱的经济雪上加霜，而且还造成教学质量的下降，给数以千万计学生的学习蒙上了阴影。不久，这种教育“大跃进”，就被活生生的现实所粉粹。于是又开始减少学校数目，降低在校学生的招收人数。这样左右摇摆，徒耗已经非常拮据的教育经费，很多是集权性的因素造成的后果。后来，“文革”时期干脆废弃高考考试制度，采用推荐制，招考的公平性被大大地削弱，办不切实际的“共产主义劳动大学”，使得基础就很差的教育千疮百孔，自然就出了交白卷的“英雄”张铁生，“应上长角、身上长刺”的黄帅。可以说，文革对中国教育所欠下的债，绝对是个应当深入仔细清理的问题，但至今为止，尚未见到教育界的专家学者拿出这方面的力作。1949 至 1977 尤其是文革时期形成的诸多教育方面的病症，除了制度本身的原因，同样，就像毛泽东研究专家李锐所指出的一样：“把战争年代的经验神圣化，绝对化，完全不顾事实情况，不顾条件的变化，到处照搬照用，必然在现实生活中碰壁：毛泽东晚年错误思想就带有这种浓厚的狭隘经验主义色彩。”(李锐著《直言——李锐六十年的忧与思》P308，今日中国出版社 1998 年 10 月第版。)同时李锐还给我们解答了毛泽东为什么乐于在百忙之中为教育作批示的、涉及到个人的内在原因：父亲的专制和刻薄，塾师的体罚和不讲理，使得这个不愿受约束的少年养成特别倔强而好自行其是的性格。他是个我行我素的人，一个好教师、好报人(主笔兼编辑兼记者)，这两者是他的生平志愿。他多谋独断，决断专行，尤好自行其是。(参见李锐著《直言》P268—285，今日中国出版社 1998 年 10 月版。)中国解放后至改革以前的教育可以说我们今天教育弊端的远因近果，我们必须要拿出自己的勇气与良知去清醒地面对它。

第四章　　素质教育不是口号

一个热爱生活、热爱人类、热爱真理、诚实正直的学生同仅仅是学业突出的百分学生相比，前者更有利于社会。因此，我们教育的当下更要注重帮助学生确立自身的价值、学会互补技能、正视竞争、尊重原则以及学生体魄健康等方面，我们需要更多的快乐而健康、能够从事各项工作的普通人，而不是病态的天才。

——詹姆斯·多姆生

估量科学或文化造福于一个社会，不应过分地着眼于这个社会拥有少数掌握大量高深知识的人，而应在广大人民掌握足够的知识。

——贺拉斯·曼

在当今中国教育界要找一个莫衷一是，众说纷纭，难以遽下断论的教育方面的名词概念，

那么当推“素质教育”莫属。相比起来，我们古老的教育传统范式里似乎难以找到确切的、与之相对应的内容来概括它；更重要的是，我们的传统教育尤其是科举考试，乃至今日现代意义上的教育也是“应试教育”指挥棒的产物。由是观之，我们二千年的教育几乎都是漫长而正宗的“应试教育”，如此说来，“素质教育”确是一个彻头彻尾的新货色。诚如一位研究素质教育的学者周峰所说：“素质教育在国内外教育辞书中，尚未见到现成的解释。目前，人们对素质教育的最基的理解就是‘以提高人的素质为根本目的的教育’。”(周峰著《素质教育：理论·操作·经验》P69—70，广东人民出版社 1998 年 7 月第一版。)但他认为这个定义，一方面过于笼统，另一方面又不足以涵盖素质教育的内涵。于是他提出以下几点有关素质教育的含义：其一：素质教育是充分发挥每个人潜能的教育。其二：虽然人的身心发展在类型和发展水平方面都有差异，但公民素质教育或基本质量则是每个公民都必须具备的。其三：素质教育是全面发展育的实现形式，但不完全等同于它，因为素质教育要求把公民基本素质教育与为高一级学校输送合格新生统一起来，并更多地注重公民基本素质教育。其四：素质教育是现代教育，体现了教育的公平与民主(参见周峰著《素质教育：理论·操作·经验》P70，广东人民出版社 1998 年版)。

事实上，素质教育确是极难界定的。上述对素质教育含义的界定，虽然有一定的概括性，但离作为定义所要求的简约、清晰、准确、全面等特点，还是不够完善。这其实已经反映了“素质教育”作为一个发展和正待探索的概念，而且其内容包罗宏富，尚未取得教育界大致相同的认可的现实境遇，而在此种境况下，要想将其内涵清晰准确地“驯服”住，确实难度极大(就连称之为《中国素质教育百科全书》的“巨著”，也回避了对“素质教育”一概念下定义，看来“全书”并不“全”，“百科”似乎也并未到“百科”，其难度由此可见。该书由顾春、张会军主编，由开明出版社 1997 年 7 月出版)。而且本书的主要任务，并不是在于研究素质教育的一系列核心概念的指称，而是比较直观地让读者看到“应试教育”与“素质教育”的区别，从而明了“素质教育”对于我们未来的个人和国家教育发展的重要性，以便民众在政府和教育界有识之士的倡导下，改变旧有的以考试为中心的“应试教育”观念，而观念的改变对教育的现代化将会产生不可估量的效果。(此处所谈之“观念”，并非在教育哲学上流行于英、美、加拿大等国的“观念分析派”之“观念”，而“观念分析派”之“观念”(idea)是台湾教育学者的译法，在大陆一般会译为“理念”。参见《云五社会科学大辞典·教育学》P19—22，台湾商务印书馆有限公司 1970 年 11 月初版。)

观念更新是一场革命

一人之固有观念之所以潜在地决定他的行动，那是因为观念是意识、思想，也是思维活动的结果，而我们至今依然盛行的“应试教育”也就是过往的文化教育观点在人们心中的沉淀与积累的结果。没有观念的现代化，单有工具的现代化，是不可能实现由“应试教育”到“素质教育”的彻底转变的。譬如现今许多大城市的学校都有各种现代化的教学设备，但设备的引进，与其说依然是用来为提高考试的“战斗力”，不如说更加剧了片面追求升学率的步伐；倘若我们有现代化的教育内容，却没有相应的师资教育能力，或者说面对纷繁之社会，不愿改变自己已有的陈腐观念，还是“唯书”且按照“听话”的标准来要求学生，那么要使学生得到全面的发展，那简直是痴人说梦。因此，要实行“素质教育”，必须将我们原有的一些不适应新时代发展的观念，全部砸碎，不能自缚于旧有观念的枷锁，不能自铸樊笼划地

为牢。要在对教育革新进行摸索的同时，大胆地创造，勇于实践，哪怕失败也在所不惜，也要为后人的探路，留下宝贵的启示以及可供寻觅的路标。

要从“应试教育”逐步转变为“素质教育”，首先必须立足几个大的观念的更新。由于我们现处于工业化、商业化的社会，国际交往日渐频密，好似处于一个小小的“地球村”之中。在这等境况下，一个国家的教育要获得健康而良好的发展，绝不能闭关锁国，将农业文明下的教育观念带入现代社会。虽然观念之变更，如人之分娩，免不了阵痛，但为着生命延续及自我更新，这是必须付出的代价，也就是说要有开放和多样的教育观念。以前我们的各个与教育部门各自为政，条块分割严重，而现在的地区与地区之间，部门与部门之间，学科与学科之间，必须互相配合，以达成教育资源，以及最终利益的共享。藉此由封闭型的教育体系向开入型的教育体制系转变。如前不久清华大学、北京大学、复旦大学等十所高等学校学分上的通用，如操作顺利，就会使学生的流动和选课方面的自由，增加各校的交流起到良好的促进作用。也可以改进学生考试时因为填自愿时的一时疏漏，而造成的遗憾，使我们的教育体制变成为人服务而非以制约人为要务的非人性的体制，尽管这一变化甚为微弱，但这说明我们教育观念上在逐步改变。国与国之间的交流就更是不可缺少，在这方面日本教育界注重灌输国际性的教育观念，应该说走在了前面。因为许多看似一个国家自己的事情，如气候、环保、禁毒、反走私等，其实牵连着其他国家的利害安危。因而当今时代，开放与合作，甚于封闭与分歧。也就是说我们不仅要培养学生爱国，而且要培养他爱和平爱世界，切莫小肚鸡肠，动辄说我们可以说“不”。

所谓多样而开放，综合性的教育大系统，正是当今世界各国教育改革的方向。空间广与时间长的全方位教育观念更新，是对过往的“应试教育”的强有力冲击。所谓空间广是指从普通教育、职业技术教育到成人教育等各类教育，从教育思想、教育制度、教育结构、教育内容、方法、管理、手段等诸方面，那么时间长则指从婴幼儿教育、小学、中学、大学到成人教育、继续教育、老年教育，乃至终身教育。因此，我们必须注意教育观念的多元化，应试教育强调统一性，过于呆板，弄得千篇一律。无论是从教材编写，教学内容及教学方法，课程设置，到考卷命题及答案，一锤定音的单一考试，统一的培养目标，统一的评价体系，还是定于一尊的教育目的观，都是“应试教育”的沉疴痼疾。毛泽东在 1957 年就曾说过“全国统一的教学计划和教材是否合适的问题”，但即便到了今日，由于采取的是呆板而统得过死的教学管理，而且高考实行的是全国统考，而非高等学校自己出题招考，因此统一的教学计划和教材的僵化格局，至今未能打破。但现今的教材编写未能打破的原因却并非像原来的计划体制那样简单，现在还含有经济的制约因素在里面。比如北京师范大学教授、语文教材审定委员会委员张鸿苓曾透露:“某权威教育出版说:‘教材是我们的饭碗，决不能让人夺走，要使劲保住它。’所以，它一定要维持占全国教材的 90%左右，现在通过的 15 套教材，除掉了它的 90%，其余的只能在 10%里边去竞争了，能起什么作用?”接着他又说:“比如四川，他们自己编了一套教材，最后跟这家出版社打官司，没打赢，结果四川那套教材一本都不能发行，还向对方道歉。本来上面说‘一本多纲’，实际上没有这个权。”(《中国语文教育座谈会纪要》，见《北京文学》1998 年第 3 期。)

教材的编写除了政治上的束缚外，再来一道经济的紧箍咒，接着便是保守落后的文化观念的拖人后腿，教材要实现“一本多纲”，以及在稍有规范的前提下，达成教材编定的多元化，实在是空口话白话。所以教育改革走在一定的时候，那种僵滞的教育行政体制是非改不可的了，否则教育终究成为此种僵化体制的牺牲品。事实上，我们的教材几十年一贯制，变更很少，甚至爷爷读的教材，孙子还在读，这种漠视社会急剧变化，知识爆炸的现实的做

法，实在自绝于当今风云变化的国际竞争舞台。教材要适应当今科技变革大潮，社会的飞速发展，就必须大胆地吸收当今的最新科技成果，在人文学科上要反映以人为中心的思想，以关心学生的全面成长为要务，教材的编写周期日趋缩短。但是教材编写的难度，不能超过每一个年龄段学生的平均理解范围，不能只让少数智商较高的学生弄懂内容就了事，而是要让所有的学生都得到相应的提高。与此同时，教材的编写，还与教育目的观的变革深有瓜葛。倘使以培养国家人才为目标，教材编写及内容更换，就要迅速地反映当今社会的最新科技成果，否则自己培养的人才无法与他国人才竞争；设若以社会之需求，为培养人才鹄的，那么也要适应当下社会诸多发展变化的现实，而不是用“假大空”的教材内容愚弄学生，使其视学习为畏途；如果以个体的全面发展作为培养目标，那就是要注意培养个体独立思考、自由发挥、健康成长的特性。总之，教材的编写和内容变化，与教育目标及培养观念，是紧密相关的，反过来说，编写什么样的教材来教学生，是与教育目的观的不同，而有所变化的。也就是说，教材编写不可能孤悬于教育系统内部的其它改革之外。

我们在对中小学生的培养方面，绝不能再走“精英教育”和少数教育的老路，也就是不能交培养目标过于定死，而是要使其多样化。多样化的培养目标，建立在多元化的人才评价观念的基础上。同时，也就是要丰富我们的教育体系，不能只走小学—中学—大学—研究生(高级专门人才)这样单一的人才培养之路。“建国以来，我国人才标准的变化，事实上可以概括为：政治第一，唯成份论；又红又专，德才兼备；经济中心，学历主义，应试教育。全面发展教育并没有真正得到落实。”(周峰《素质教育：理论·操作·经验》P163，广东人民出版社 1998 年版)的确如此，我们的人才观念都没有呈现出应有的多元化格局。但当今的市场经济，对人才的多元化要求，已经使旧有的单线条的人才培养和确认体系受到了严重的挑战。在初、高后实行的对专门技术人才加以培养的职业教育，既可以缓解学生进军高考独木桥的压力，进行有效的分流，同时也可以为社会的多种需要培养中等的专门劳动技术人才，满足日趋发展的新行业出现的需求。因为以我们现有的有限的大学规模，不可能满足所有初、高中毕业生的上大学的愿望，而且有的行业的专门工作，还只需要职业教育培养出来的中等专门人才，不论是从资方对工资成本的付给，还是从劳方的教育投入，都是两得其便的合算的行为。否则读了大学又只能做中等专门人才所做的工作，不论对个人对社会都是一个浪费，而且大学里的教育还未必有专门的职业教育那样非常强烈的对专门工种的适应性。固然改培养多类型的人才，可以通过市场的需求进行调节，但至少目前还存在着一定的障碍。因为不只是我们的市场的发育尚不完善，对各类人才的分析、预测、前瞻，以及他们需求的多寡的一整套的机制，从而导致培养上的误区，出现了学非所用，毕业即失业的与现实生活脱节的现象。更为关键的是，我们以前陈旧的人才观，对人们选择学习路径(比如更愿普高，由此上大学则成才，否则上了职高便是不成才)的束缚，从而不利于教育制度的革新。

转变旧有的人才观念，之所以重要，是因为人才观在某种意义上制约着教育观。事实很明显，因为教育的目的是为社会培养人才的。而现在最为棘手的是，解决对人才的认定问题，即什么样的人才算人才?正是这种对人才的难以确认的现实，于是学历便成了一种便于认可的“偷懒”的标准，加之商业和工业社会急需要才的推波助澜，因而“学历社会”便很快形成，造成对文凭及学历的完全依懒，所以竞争日趋激烈。但自从 1979 年我国有人才学研究以来，对人才的定义和本质有三种比较流行的说法，其一是强调创造性和进步性，其二是强调有一定的知识和能力并做出了一定的贡献，包括有一技之长的人，其三是在第二种的基础上，强调比较杰出的内在素质。在这三种通常的观点基础上，有一种更具广泛影响力的，对人才定义和本质特征的概括：人才是以其创造性劳动为社会发展和人类进步做出较大贡献的人。其中创造性反映了人才劳动的特点，进步性反映了人才的社会性和方向性(纪大海主编

《教育人才学》P5，四川科学技术出版社 1989 年 12 月第一版)。我认为这个最具广泛影响力的人才定义和本质特征还是有所偏高，属于精英型的人才判定标准。而在我看来，在三种比较流行的人才标准中，第二种即“强调一定的知识和能力并做出了一定的贡献，包括有一技之长的人”的标准，更符合现代社会对多种人才需求的现实。也可以在一定程度弥补我们以前对人才“高、精、尖”的脱离大部分现实的要求，从而扭转长期以来的“精英教育”(必然导致应试教育，也是少数人的教育)的倾向。因为从社会实践需求来看，高级专家固然需要，但大批判熟练的技术型劳者，更是整个社会所必须，德国与日本正是依靠职业教育的发达，在某种程度上培养一大批熟练的劳动技术人才，才取得了战后经济的飞速发展。有资料表明，自诺贝尔奖设立以来，英国有 60 多位获奖，而日本却只有 6 位，但日本经济的发展速度大大超过英国却是有目共睹，当然这其中因素很多，但其中一个最主要的原因是，得益于日本有一支高素质的劳动大军(参见周峰著《素质教育：理论·操作·经验》P169，广东人民出版社 1998 年版)。

自然，这并不表明我们对人才的要求是泛化的。任何有特定指称和所属意义的概念，如果放宽其所指，泛化到外延和内涵都模糊的状态，就又丧失了概念的明确性。具体地说，我们所认为的人才标准是：“既有一定的文化科学知识，还有更为重要的能力；既要懂科学、会管理，又要有较好的道德品质和心理素质；既要能独立开展工作，又要能与人合作、沟通。”(顾春、张会军主编《中国素质教育百科全书》P111，开明出版社 1997 年 7 月第一版)当然这个具体的人才标准也要因人而异，比如该人才如果不在领导岗位，且不需要对什么加强管理，那么会管理就只是一个被悬置起来的标准，不必对任何特殊人才都这样面面俱到。由是观之，许多大学毕业或者研究生毕业的，就不一定是人才，反之，那些学历不高，却有一技之长，并且具有相应的能力，较好的道德品质和心理素质的人，就可谓人才。这样的人才评价标准，就打破了过往那种只有考上大学而成为专家，才可叫做人才的老套、僵化、单一的评价方式。人才经过一定程序的认定，完全应该比那些获得较高学历的人，享受更优厚的待遇，所以必须建立公正公平公开的人才认证体系。而人才评价标准的改变，也就是改变过往单一呆板的教育评价体系的缩影，会对教育评价观念形成相应的反弹，改变统一的培养目标，促进其改革。

评价目标和人才观念的改变，其实是建立在教育的民主和全面化观念的基础上的。因为只有以学生得到全面的发展，以及人人皆得以受教育的机会的观念的深入人心，才有可能抛弃以少数人为教育目标的精英教育，而精英教育是与现代所需的人才观念不相睦的。1990 年 3 月在泰国的迪恩召开了世界全民教育大会，该大会所通过的《世界全民教育宣言》及其相应的《行动纲领》，其内容就是致力于满足每个人的基本学习需求，即把受教育的机会扩大到每一个人。因为人是各各不同的，人的相同性是相对的，其所不同则是绝对的，因此个性是每一个人区别于他人的一个特征。而人的个性化特征及与他人的相同性，就必须要求其所接受的教育既带有与他人一样的相同性，但同时更应有“因材施教”的特点，而因材施材就必须打破旧有的填鸭式、灌输式教学方式，不能把学生的大脑仅仅当作“储存知识的仓库”。根据美国心理学家的研究，大脑有四个功能区：感受区、贮存区、断判区、想象区。而贮存区只是人的大脑四个功能区中的一个，而且还不是最具潜力的一个。最具潜力功能区是想象区，因为据科学研究人脑的思维能力是无限的。如此看来，那种传统的以灌输知识为中心教育是不符合人脑的多样性，违反脑科学的。给学生教授学习能力，激发起他们学习的兴趣，这才是老师教学生的任务。即不只是要教给学生适应社会的生存能力，还要教给研究能力，思维能力，表达能力，更重要的是，要激发学生的自学能力。任何行动只有当它变成一种自觉的行动后，才有可能使行动变得更加充实有趣，学习也概莫例外。当学习变成学生的一种

自觉行动后，自我学习才成为可能，自学能力才得以被培养起来，培养学生的自学能力，使他们能够自学，热爱自学，并通过自学使自己得以为将来的发展奠定基础。这是新时代的老师义不容辞的责任。

培养学生的自学有力为什么比灌输死板的知识，乃至比培养其它的能力都更为重要呢?因为当今是“知识爆炸”的时代，任何一种对学生的教育都不可能取得一劳永逸之功。知识增加的速度近乎几何级数，新旧更迭频繁，所以不只是学校教育有其局限性，就是学校教育结束后的继续教育、成人教育，都不可能使你的知识永远立于不败之地。本世纪六、七十年代所兴起的终身教育观念，要求每个人具有极强的自学能力，否则终身教育的实施，就会成为泡影，因而个人知识的更新也将难以付诸实现。现在，一个人知识更新的程度甚至在某种意义上代表了他的竞争实力，就更不用说竞争愈来愈激烈的将来。而竞争能力的取得，是人赖以生存与发展的前提，否则就会丧失人权中的生存权与发展权。终身教育观念的深入人心，要靠每个人自学能力的强弱，而自学有力的强弱要靠老师的精心培养，而老师的精心培养绝不可能是填鸭式的教学方式所能取得的。因而从本世纪六、七十年代开始，各种探索性的教学方法纷纷出笼。布鲁纳的结构主义教学论，布鲁姆的教育目标分类学，马斯洛的需要层镒说，罗杰斯的非指导性教学，维果茨基的内化说、最近发展区理论，列昂捷夫的活动说，赞可夫的教学与发展研究，苏霍姆林斯基的全面发展教育思想，巴班斯基的教学过程最优化理论等等。就是在以“应试教育”为主的我国，对不少的教学方法和教学模式都进行了一定的探索，其中一本书就列举“‘八字’教学法、习导式教学法、目标教学法、七步程序教学法、文眼导读教学法、历史图示教学法”等八十种教学法，可谓洋洋大观(参见赵家骥、杨东主编《中国当代新教学法大全》，四川教育出版社 1996 年 7 月第一版)。百花齐放固然可喜，但要完全实施而不受影响，又谈何容易，因为在整体的教育体制没有改变的时候，比如单一的考试制度、划一的考试内容等方面不加以改革，所有新颖有趣且有效的教学方法，都将付诸东流。

但要实现上述各种从“应试教育”转变到“素质教育”的具体步骤，在我们这个“应试教育”根深蒂固的国度，其难度是可想而知的。因为制约着我们逐步将“应试教育”转变为“素质教育”的因素是很多的，很多论点不仅有传统文化的优势作后盾，而且更有长官意志在起阻碍作用。有人把制约素质教育实施的主要因素归结为十条：1、搞素质教育纯粹是瞎折腾，认为“应试教育”与“素质教育”并无本质区别。2、素质教育是针对从事基础教育的广大校长教师而来的，因而有校长教师认为这是对他们以前工作的否定，从而产生抵触情绪。3、应试教育要否认考试，这可不行!取消考试，就取消了教育的主动权。4、应试教育好得很，是小平同志提倡的，是要为社会选拔人才，怎么能说不好呢?而且现在国外政府还在牵头搞“精英教育计划”，而我们却要反对，想不通。5、应试教育是公正的。因为一切凭分数说话，考试也是公正的。一旦取消考试，就会造成新形式下的教育不公正。6、素质教育的内涵到底是什么，其与基础教育、应试教育的关系如何尚未弄清楚，主张将从应试教育到素质教育的转变进行“冷处理”。7、素质教育也不过是一种教育模式，就像“愉快教育”、“成功教育”等一样，只是众多教育改革实验中的一种，大张旗鼓地宣传它，这样做会造成新的教育模式的一统，乃至僵化。8、素质教育如同以前的各种教改一样，也只是一阵风。9、素质教育及其“转轨”，都只是现任教委领导提出来的，说不定换届便不再提素质教育，现在坐观风向再说。10、实施素质教育导致成绩下降，家长不满意。素质教育无视不同地区不同类别学校之间办学条件的差异(见顾春、张会军主编《中国素质教育大百科全书》P104—105，开明出版社 1997 年版)。

上述十种观念的似是而非之处，是不言自明的。但问题在这许多混淆芜杂的观念却极有市场，也就是这许多观念中实在包含着一言难尽的“中国国情”。而“中国国情”不少时候被有些拿来当作遮羞布，掩盖自己失误的高招，作为为自己犯错误的挡箭牌，也成为阻碍进步的绊脚石。比如说素质无视各地区不同类学校这间办学的差异，其实这是典型的用“中国国情”来开脱自己应从“应试教育”转变到“素质教育”的职责，这实在误解了“素质教育”本身，以及推行“素质教育”循序渐进的程序。因为“素质教育”的推行不实行一刀切的方式，而是逐渐推广，况且“素质教育”本身的内涵也极为深广，要全面将素质教育的特征加以实现，显然需要时日，尤其是在各地区经济、文化发展极不平衡的中国，就更是如此。但推行素质教育需要时日，面临困难，并不是不推行素质教育的理由，因为现今要办好任何一件事，都有极大的困难。只不过推行“素质教育”不可能给那些只看重实际利益的推行者，带来丰厚的利益，而且成就感也来得较为缓慢，故此他们把推行“素质教育”当作麻烦事来看。再者，譬如上述混乱观念中的第九条，即说明中国制度的延续性不强，完全可能因为一位官去留而更改，而“素质教育”作为全国教委下力气推行的整体性教育改革，居然都有捏拿在官员手里，这说明我们有法不依，教育处在人治的重围之中，而不能自拔。国家教委在1997 年 10 月 29 日下发的《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》中说:“素质教育是以提高民族素质为宗旨的教育。它是依据《教育法》规定的国家教育方针，着限于受教育者及社会长远发展的要求，以面向全体学生、全面提高学生的基本素质为根本宗旨，以注重培养受教育者的态度、能力，促进他们在德智体等方面生动、活泼、主动地发展为基本特征的教育。”

既然是“依据《教育法》规定的国家教育方针”，但在有能力实施“素质教育”的地方和学校，就是无法推行。当然原因甚多，但是目无法纪的“桂冠”他们总是该戴的吧，据不执法，该有什么罪过就应该由制定法律的机关来给民众们作个解释了。但我们哪里以能听到他们的解释呢?他们立法或许压根儿就是搞一种形式而已。无法推行素质教育，情况是很多的，但很多地方的领导、校长、教师包括家长，其观念的转变，应属当务之急。固然观念的转变还有待于教育制度的真正改革，譬如高考制度不实行真正的改革，对老师、学校及学生的评价还是运用结论性评价方法，而结论性评价方法中的核心又是升学率与考分，那么有哪一所学校的校长、老师，以及家长愿意徒劳无益地去推行“素质教育”呢?因此中国的立法机构，以及教育行政的最高当局，与其先立法推行素质教育，还不如先从自己的管理体制改革开始，做出痛下教育改革的表率，裁汰冗员，下放权利，认真倾听教育界各方面人士的意见，自己率先按各项教育法规行事，该放权的放权，该加强科学研究的地方，加强科学研究，总是加强对教育的宏观和法规管理，而不细大不捐，全盘皆管，其实无处没有疏漏。观念的转变单靠说教和行政命令是徒劳的，说教多是空洞的，其中还包含着许多废话假话套话大话，根本就无法实现，也许因为他是你的下级，他只能唯命是听，但暗中却虚与委蛇。行政命令也是，只可以管一时，但难以长久，不只是因为朝令夕改，可能导致一项行政命流产，而且行政命令的可行性有多大，这一点由于不做实际研究，或者做得不够，不可能得到相应的保证。素质教育的推行，除了痛下教育改革外，还必须依靠立法和司法，来转变那些阻碍素质教育推进的观念，凡是经切实考察而又不按法规执行的地区和学校，应依法拒不领命的违法官员和校长实行惩处。否则观念是不可能轻易改变的。

新时代的教师与校长

我们的时代与校长、教师的关系，到底是一种如何的关系，这是很难确证的，因为我们无法准确地界定这个纷繁复杂、变动不居的时代。好在有实用主义教育家杜威对教师与时代关系的论证摆在那里:“教师应该在他们时代的前面还是在他们时代的后面?也许在思想带有逻辑癖好的人将反对这个问题。他将指出还有第三种选择——教师们可以跟他们的时代并行，不前不后。人们也许要询问这个中间路线是不是教师们所应该走的一条最聪敏的路线。这个观念似乎是可赞许的。但是它有一个致命的弱点。如我在别的地方所曾指出的，时代本身并非一致的。它是由各种相反的倾向混合而成的。”(《教师和他的世界》，见《人的问题》P54，上海人民出版社 1965 年 2 月第一版)杜威的意见是聪明的，策略性的，却不那么明确。因为断定一个时代与教师乃至校长的关系，真是太难了，以致于像他这样长于思辩，对当今世界教育有深入影响的人，也难以准确而明晰地得出断论。时代是个混合品，它没有居住在“真空”中的豁免权，时代是一个阶段各种文化、政治、经济、法律、价值判断、人们的生活抉择等诸方面混合作用的结果，而且它是永不停滞的，尤其是在多变的当今，真是“逝者如斯”。

但是我们可以在一个时代中选择于我们的生活起着理性而睿智的判断作用，使我们的生活臻于美好幸福状态的抉择，那么我们需要什么样的老师与校长，难道不能据此逐渐闪现出他的轮廓吗?具体说来，我们怎样判别老师和校长选择做什么是他们正确的选择?杜威又给我们拿出一个便捷的办法：“事情的要点是这样的：时代脱了节，而教师们不能逃脱责任(即使他们想样做)来共同把时代纠正过来。”(杜威《人的问题》P55，上海人民出版社 1965 年版)虽然他在这里没有提及校长，但在我看来，同样或者甚至更加适合校长。这就说明教师和校长在纷繁复杂的时代面前并不是无所作为的，他们可以反过来不说改造，但至少可以通过教育工作来影响时代，甚至能影响到下一个时代，因为教育作为传载和创造文化的方式，其赓续性、绵延性，是任为一种文化行为所无法比拟的，因此教师和校长在其中无疑将扮演重要的角色。

那么，我们与其先界定哪些老师更适合在这个纷繁复杂的时代，胜任其工作，还不如在排除哪些老师于这个时代是不堪为人师的同时。这个时代是知识暴炸的信息时代，知识更新的速度之快，远非本世纪初甚至二十年前可比，如果不及时更新自己的知识贮存，就有被淘汰的危险。进步一说，单单掌握一种知识，或者只能贮存数种知识，这是不够的，因为每天信息的覆盖量太大，使人应接不暇。那么关键是要掌握学习知识的方法，以及培养热爱学习，有读书的兴趣，才有可能使学生有极强的自学能力，进而到将来，学校教育一结束，他有进行终身自我学习的兴趣和爱好。“教育科学有时其实很简单，就是把老师的教育意图尽可能转化为学生的自我要求，再设法让学生坚持下去以形成习惯。”(李镇西《爱心与教育——素质教育探索手记》P193，四川少年儿童出版社 1998 年 7 月第一版)也就是说，一名老师，他只能生搬硬套地教死知识，不能激发起学生对知识的热爱，使得学生视学习为苦差，看学校为牢笼，甚至厌学而逃学，这样的老师，再能给学生灌输一些死知识，他都是不称职的。但当今中国这样的老师可以说多过恒河沙数，因此要从“应试教育”转到“素质教育”谈何容易!复次，因为我们的教材改革速度十分缓慢，甚至几十年不变，无视飞速发展的社会变迁，自然更不可能将其间反映社会变迁的佳作纳入教材之中。所以不少老师教了几十年书，甚至可以不换教案，或者所换甚少。老师虽然因教材变更较慢，对教材非常了解以至烂熟于心，其教课方法乃至教案长期不变，也是造成老师懒堕以至不思进取的客观原因；但我们不能否认现今有许多老师自身素质极其低下，动辄以老师的权威辱骂、恐吓、鞭打学生，有时不惜做出骇人听闻的事情出来。但他们自己本身就是不热爱学习的一群，对更新自己的知识贮存，

毫无兴趣，或者干脆自己就不热衷于进步与学习，自己都缺乏真正的自学能力，又从哪里谈得上对学生学习兴趣的激发和自学能力的培养?

就拿我认识的一位在我看来真正算得上是优秀教师的李镇西来说,他在素质教育方面有不少心得，当他回顾自己的教育历程时，也不无坦率地说:“虽然我对学生充满了热情，但基本上是把学生仅仅当做被动接受的客体，而未把他们看做有自己独特心灵世界、有充分主体意识的人；在我的眼中，学生是作为共性存在的教育对象，而不是一个个独具个性的人。另外，当时我虽然也注重了对学生进行德智体美劳几方面的教育培养，但这些教育只是孤立的“德育”、“智育”、“体育”等等，而没意识到任何有效的教育都是互相交融渗透的。”(李镇西著《爱心与教育——素质教育探索手记》P7，四川少年儿童出版社 1998 年 7 月第一版)恕我孤陋，此前我没读过当今中国的老师所写的关于教学的著作，这么有趣而深动，饱含爱心，竟将学生挚爱如斯，拳拳之心，萦系于此。即便偶尔读到涉及教学方面的文章，也多是干瘪得要命，枯燥得要死，僵化得不行，无趣得吓人，一脸的教师爷架子。李镇西在回顾自己的教育历程时，意识到自己此前教育上的热情并没有用对地方，因为没有平等对待学生的态度，没有民主的教育思想，自然会把学生当作被动受教的客体，也就看不到学生鲜活的个性及他们各各的不同。这样我们就可以从中大致看出教师的四种区别：第一种可称之为，不堪为人师者。无师德可言，动辄惩罚学生，其教学的能力就是能使学生厌学，然后逃学，更甚者则自杀，这样的老师虽不算多，但其对教育界的恶劣影响却是有目共睹的。第二种是虽无劣行，却无能力胜任教书育人之工作者。这种教师不求有功，但求无过，无进取之心，只有蹈袭之弊，拾人余唾而不化。第三种，为基本胜任教书育人工作之教师。既有工作热情，也是教书本领，按应试教育的要求，升学率、考试合格率等也是很高的，但与现行的素质教育的要求却是背道而驰的。

那么我们认为，最能为纠偏时代错误做出贡献的，便是我认为的能平等对待学生，有民主教育思想，视学生为独特之个体，并能创造性地授予学生学习的方略，使得学生对学习葆有长期不懈的兴趣，提高学生的自学、独立思考、研究等诸方面能力的教师。就像美国南加州大学教育系教授里欧・巴士卡里雅曾表达过的一个意思：“一个理想的教师就该肯于把自己当作桥梁。他邀请学生跨上这桥，并在帮助他们走过来之后，高高兴兴地把它拆掉，鼓励学生筑造他们自己的桥梁。”〖ZW()巴士卡里雅著《爱和生活》P1，顿珠桑译，三联书店 1988 年 5 月第一版。〖ZW〗〗据我的了解，李镇西应该算这不多的教师中的一位。对于当好一个老师的最基本教件，李镇西的回答是“有一颗爱学生的心”。这话看起容易，也不是什么新颖的观点，要做起来，实则奇难。没有爱心就没有教育，这也是他把一本自己关于教育的书籍，名之曰“爱心与教育”的真正用心。一个老师有了对学生的爱心，就有了作老师的基础和资本，而爱心的缺乏，将使一个老师无论如何努力都不可能称职。李镇西是苏霍姆林斯基的教育理论和实践的追随者，而苏霍姆林斯基总是对孩子有兴趣，他们总是引起他的好奇，以至于苏霍姆林斯基不无动情地说：“我的小朋友圈子一天天扩大，并且像我以后才意识到的那样，连我不曾教过课的那些孩子也成了我的朋友和受我教育的了。”没有对学生的爱心，以及对他们真正的平易近人，是绝不可能从心底里获得学生的喜爱的。而“教师真正的尊严，从某种意义上讲，并不是我们个人的主观感受，而是学生对我们的道德肯定、知识折服和感情依恋。”(李镇西《爱心与教育》P25，四川少年儿童出版社 1998 年版)反之，学生则对老师只会表面服从，内心里面瞧不起你，从而敷衍，因此真情与爱心，在教育中是极重要的。李镇西在《爱心与教育》里诸多与学生相知相交的动情故事，读后真是令人动容。〗

但一个现代意义上的教师，为变单调、刻板、杀人的“应试教育”而成“素质教育”，

仅仅只有爱心与情感的付出是不够的。因为爱心与情感是感性的领域，虽然施诸学生，也颇不易，但要将一些我们生活中更缺少或者说没有——因其缺少或者说没有，感性上积累不多，而是从西方输入的进来的理性的更高的需求——的东西亦即民主与自由的教育思想，用于对学生的管理和教学当中，则更需要教师自我素质的提升。因为"'素质教育'的大旗上，有一个大写的'人'字：它是目中有'人'的教育，是充满人性、人情、人道的教育，是为了一切人全面发展的教育!"(《爱心与教育》P5，四川少年儿童出版 1998 年版。)素质教育是目中有人的教育，没有比这一概括更精确的了；同时应试教育从根本上来说，可称之为目中无人的教育。这样的教育思想，换言之，也正是李镇西所提倡的"高杨民主、科学、个性的教育旗帜"从骨子里面的具体体现。譬如李镇西就旗帜鲜明地反对死填鸭与硬灌输，"以前我们不少教育者谈到教育，总是把学生当做空荡荡的容器，而所谓'教育'就教师往这些'容器'里面装'高尚的思想'，装'美好的道德'。"(《教育与爱心》P54)〗往学生这一只只"容器"里面装自认为"美好的道德"、"高尚的思想"，只有那种把学生完全当作被动的接受者的教育，才有可能实施起来而无任何挂碍，而不是将其具有主体意识的平等个体来看待，因而这种教育思想的真正根源，正在于这种教育根植于的是专制主义教育传统。对此，像美国这样的民主国家，已经通过立法的形式，来干预教师把学生当作倾倒"知识垃圾"的垃圾桶，并且干预以国家的名义向公民随意地倾倒"意识形态垃圾"：

在我们的社会制度里，国家(指美国——引者注)开办的学校不能成为极权主义的特征。学校官员没有凌驾于宵生之上的绝对权威。在校内、校外，学生是受宪法保护的"人"。他们有必须受到尊重的基本权利，这就如同他们自己必须尊重对国家履行义务一样。在我国(指美国——引者注)，学生不应该被视为仅仅可以被国家挑选出来发布信息的闭路容器。他们被局限在表达官方许可观点的范围内。我们认为，如果没有特别符合宪法的正当理由对学生的言论加以限制性说明时，学生有权享受表达自己观点的自由。(张维平主编《平衡与制约——20 世纪的教育法》P45，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版)

我们现成的法律里虽然还没有进步到将学生当作来看，像美国的学生一样几乎享受成人所享受的宪法保护权利，但我们的《未成年保护法》和《义务教育法》中也是有保护学生免受体罚或变相体罚的权利的。但我们从来没有规定"学生不应该被视为仅仅可以被国家挑选出来发布信息的容器"，既然不允许国家将学生当作发布信息的容器，那么必然不可能允许老师将学生当作接受知识的容器来硬灌输、死填鸭。也就是说，那种不能培养学生学习兴趣，提高学生学习能力的教育，不只是不被学生选择，而且间接地要被法律及科学的人道主义所制约，为人性中不愿受人摆布的特性与内核所唾弃。从这一点来说，尽管李镇西并没有完全理性地展开来论述教育中的灌输与填鸭，但他确乎是直观地触及到把学生当作一个没有抗拒和选择能力的"容器"的悲惨事实。可以说与教师要具备爱心相比，做到这一点，是教育在更高层次上的"目中有人"。不特如此，李镇西在实践着教育家苏霍姆林斯基的著名论断："让每一位孩子抬起头来!"比如他帮助"后进生"万同的做法，就是具体地实施了这一有名的思想，他对万同个人的情况，采取了真正的"因材施教"即"降低要求，增强信心，逐步提高，帮助成功"教学方法，取得了良好的效果。更为难得的是，李镇西认为，"教师当然可以批评学生，学生也可以批评老师；教师如果批评失误，应该尊重学生申辩或解释的权利；如果冤枉了学生，教师应公开主动认错。"有一次，他因为错批了一位同学，后来就当着全班同学的面，主动认错，"这事使学生们很感动，我却说：'学生认错，大家习以为常；为什么老师认错，同学们就格外感动呢?错误面前，也应该人人平等!'"(《爱心与教育》P77，四川少年儿童出版社 1998 年版)

李镇西不只是用这样的教育思想影响和教育学生，取得了丰硕的成绩，而且他在教书育人闲余，勤奋思考，撰写了大量有质量的探讨由应试教育转变到素质教育的论文，尤其是他所探讨的“德育观念的十大碰撞”(我将在本书后面《改造我们的德育》一章里，对此作详细的探讨)，更是使教育界的人士猛醒，有振聋发聩之效，为素质教育的发展作了有益的开拓与尝试。 与此同时，校长和教师一样，是使素质教育得以推行的主要参与者，而素质教育的完全实现必须需要学生对此的平等参与。众所周知，校长可说一个学校的灵魂，他关系到一个学校的办学质量及其声誉，乃至兴衰成败；即有什么样的校长，便有什么样的学校。陶行知先生也说：“校长是一个学校的灵魂，要想评论一个学校，先要评论他的校长。”我们先提及当校长的艺术，苏霍姆林斯基曾有个著名的观点论及校长领导的艺术：“领导学校，首先是教育思想上的领导，其次才是行政上的领导”，这也就替我们冰释了长期的疑窦：即我们现今的校长为什么很少可以称得上是教育思想家，因素固多，但其中最要的一条便是：许多校长只将领导学校当作行政上的领导，从没有将其当作教育思想上的领导。换言之，不少校长只把学校校长一职当作官来做，从来没有想象还需什么鸟教育思想，还梦都没梦见过哪怕一星点所谓的教育思想!只会当官做老爷，凌驾于老师与学生之上，把自己当作唯一正确的发号司令的人，大权独揽，有时甚至连一纸空文的所谓校际“民主管理”都没有，赤裸裸到不需要掩盖他拟断的权力的地步，如前述的北京科技大学某副校长即是此类人物。自然，校长太把自己的位置当作官来做，是其来有因的。一方面，我们是人唯官唯上唯权的社会，现在离真正的法治社会尚很遥远，因此把校长当作官来任命，也是上级行政官员对下级的一犒劳与奖赏，至于这一奖赏是为公还是为私，就只有天知道了。另一方面，也只有官来主校，才能把没有推行民主管理的学校压服得住，使教师和学生只有道路以目的份，因为权威即便是柄双刃剑，政府也是离不开它的。

可以说，当今的不少校长不只是官员，而且还是“应试教育”的极力拥护者，因为“应试教育”那种“一言堂”管理方式，更能满足他对权力的欲望，独揽大权的管理方式于他也是轻车熟路，因而不愿更改。即便有贪污腐化的事实，也由于缺乏监督，或者说教师的言论起不到应有的制衡作用，学生口欲将言而嗫嚅，故尔其为所欲为，既得利益不受监控，更不受侵犯，你要其改为素质教育模式，使他的权力受到制约，真是谈何容易!这样说来，那什么样的校长才是好校长，我们还是赞同苏霍姆林斯基的观点：“如果你想成为一个好校长，那你首先就得努力成为一个好教师，一个好的教学专家和好的教育者，不仅对你所任课的那个班的孩子是这样，而且对社会、人民、家长所托付给你的那所学校的所有学生也都是这样。而如果他担任了校长职务，便认为凭着某种特殊的行政领导才能就可取得成功，那你还是打消当一名好校长的念头吧!”(《和青年校长谈话》，见赵荣昌、张法琨选编《百家教育学典论》下 P438，江西教育出版社 1989 年 3 月第一版)如果按苏霍姆林斯基对校长的要求，我敢肯定地说，当今中国的许多校长都是不称职的，因为他们连“凭着某种特殊的行政领导才能”取得成功的手段都不用，而是用那种以权威压制，长官意志的简单甚至粗暴的行政领导方式办事，自然既是好校长、好教师，也是好的教学专家和教育者的人在中国是奇少，遑论除了领导好自己的学校外，“而且对社会、人民、家长所托付给你的那所学校的所有学生”也都一样具有高度的责任心和爱心。

比如美国犹他州图伊尔市东城区小学校长卢克，为了鼓励从幼儿园到六年级(5—11 岁)的学生能够达到读 15 万页书的目标，他便于每年的 11 月 9 日从其家中爬行 1・6 公里到过学校，得到了学生们的拥戴。(《成都商报》1998 年 11 月 23 日)也许不必每位校长都学他这种方法，但鼓励学生多读书而不顾及自己作为校长的“体面”，这一点是值得中国的校长们认真学习的。当然，随着社会的进步，民主教育观念的深入，我们的生活还是涌现了一批虽

然人数不多，却颇感人的好校长，如上海闵行区华坪小学校长郭西薇就是其中之一。虽然我对照苏霍姆林斯基对好校长的要求，来衡评她，或许不无遗憾，因为我不知她是不是一个好老师、好的教学专家和教育者，但我仍要说，她的许多先进的教育观念和实际行动，的确十分难得。她认为："校长心中不能'目中无人'"，"校长是因为有学生、有教师才存在的，所以校长必须心中有学生，心中有教师"，"学校是为学生服务的，校长、教师，学校的每一个工作人员都是为学生服务的。"(《心中装满全校学生》，《文汇报》1998 年 11 月 27 日)这与李镇西所说素质教育就是要"目中有人"，如出一辙。更进一步地是，站在校长的角度，郭西薇认为学校及学校的一切员工都是为学生服务的观念这实在是将以人为本、目中有人的教育思想具体施诸教育实践中的表现。这也是在现代商业社会，将人本主义思想与商业服务精神结合的一种实例。如果说，人本主义思想比较理性的话，那么服务精神则是一种感性的教育实践，在真正完全彻底市场经济的社会，各种服务原则的精神，是平等、公平、公开作为依凭的准绳的，正是在这种意义上，为人民服务才能做到，相应地，为学生服务的思想，才能得以付诸实现。我认为这是郭薇西提出的学校、学校全体员工都为学生服务思想的特别意义。尽管上海闵行区华坪小学并没有提出"全面质量管理"的治校思想，但该校实行的的确就是"全面质量管理"。"全面质量管理应用于教育领域后，将强调视教育为一种'服务'，将学生及其家长和社会视为'消费者'或'顾客'，要满足他们的需要；要从'服务的角度'看待学校的一切工作，包括对内的和对外的工作，形成服务学生、服务教学第一线的服务链；强调学校也要建立一套'质量体系'，以'持续地提高教育质量'。全面质量管理将带来一种教育观的转变，强调'学生为本'，视学生为教育服务的'消费者'。"（周峰著《素质教育：理论・操作・经验》P235，广东人民出版社 1998 年版）当然，如果我们只看谁说得漂亮，我相应有比郭薇西说得更漂亮的，因为中国说大话、套话、假话已成瘾，吹牛皮是不打草稿的，有的校长说起漂亮话来，已同职业政客那样撒谎成癖。但我从报上(我对我们国家的一些新闻报道的真实性持怀疑态度，但愿报道郭薇西的文章属实)看到的郭薇西的教育实践似乎并不是为了应付官员"普九"检查或者其它教育达标之演戏。

郭西薇从当校长的第一天起，每天清晨都在校门口迎接学生，"在她看来这是一个校长尊重学生、热爱学生、尽心尽职的最起码的表现"，甚至有一次一位学生请郭校长一起去过他的生日，在家事办完后，她还是抽时赶到，还给学生带了一分礼物。这样的事虽然没有什么轰轰烈烈之处，但其撼人心魄的力量，却是不可低估的。郭校长在实践着自己尊重个体，以人为本的教育思想，正如她自己所记载的一段话："有哲学家说，一个人就是一个世界，每一个人都是世界上唯一的。所以高尔基曾说过，'人'字应该大写。学生虽然是孩子，但是人理应受到尊重、关心和爱护。"(《心中装满全校学生》，见《文汇报》1998 年 11 月 27 日)我们甚至可以不无绝对地认为，解决好以人为中心的教育思想，尊重每个人的个性，可以说是我们当前教育的当务之急，作为教育主要方式的学校教育自然更不能例外。一个国家或者一个学校的教育不能解决以人为中心的教育思想，尊敬个人的发展，那么这个国家或者学校的教学，无论多么的先进〖ZW(〗事实上这是不可能的，倘使没有以为中心的思想，那么满堂灌的教学方式就是不可避免的，即便实施了所谓的因材施材的教育，更多的也只不过是形式而已。所以没有教育思想的民主与先进，不可能有教学方法的真正先进，因此这个句子只有假设上的"意义"。)都不可能培养出真正尊重他人，努力发展和完善自身，服务社会为己任的现代意义上的公民。也就是说，教学方法越好(自然这是相对的)，倘使没有尊重人的个性，没有以人为本的教育思想，就越是容易培养出奴才，唯权是听，没有独立之精神、自由之思想，自己脑袋长在别人的肩膀上，听凭他人摆布，成为被役使的"顺民"。 当然，一个学校的校长爱自己的老师和学生，是当一个好校长的最基本的条件。更重要的是，一名校长要在依照规章制度的情况下，行使自己权力的同时，对学生、老师参与学校管理的权利，

给予应有的尊重，不能用自己的权务压制老师、学生参与的权利，学生、老师运用制度的制衡对校长的权力加以限制，避免其独断专行给学校教育事业带来的、不要控制的负面影响，而且要民主平等地采纳老师、学生们的合理化意见。除了上述的学校推行全面质量管理，在学校树立服务观、顾客观、质量观外，还必须将学校教育的制度系统化，通过民主平等的制度，以及权利与义务均等的原则来管理学校的建设和发展。一校之长应该使行政管理、教学和教育三者结合起来。既然校长素质如此重要，1984 年编的《校长素质》一书就将校长的素质规定为思想政治工作素质、道德品质、工作作风、工作能力、业务知识、性格、健康、仪表八个方面。1991 年 7 月又将校长的素质规定为三个方面：业务知识、岗位工作能力和基本政治素质(参见张维平主编《平衡与制约——20 世纪的教育法》P170，山东教育出版社 1995 年版)。单说政治素质一项的六个小方面，大多空洞，这些要求似乎任何岗位的领导都适用。一方面说明我们将校长当作一级官员管理的事实，这对学校教育实在是很有害的，另一方面说明并无特别能适应学校建设的具体要求。而且上述校长的素质中居然没有依法治校一项，表明所谓的依法治教是一句空话，流于形式。一个学校的管理不是依照法律来治理，而主要依靠校长的品德，那么这种品德就会由于没有约束而变得不可靠。因而依法治校，使校长的权力得到有校的制约，而不是采取党政不分的，在党的领导下的校长负责制。不管是党领导下的校长负责制，还是校长负责制，不依照法律行事，决不能被认可，否则素质教育永无实现之期。从种意义上说，素质教育绝对是一种依法治教的教育，而非不受法律制衡的人治。任何人治的教育，即便再出色，都与真正的素质教育是背道而驰的。

教材编写与课程设置

一般说来，无论是传统教育还是现代教育，教材的编写都是必须的。当然解放后粗爆的“五·七干校”的改造和知识青年上山下乡接受的“再教育”，是勿须什么教材的，集权力量立马就能促成这种大规模的、不容个人选择的非人的“再教育”，用教材那只是书生们的勾当和“素王”们的把戏。不用说，人类挡不住的对幸福生活的追求，如此不正常的状态毕竟应是“青山遮不住”。

在漫长的农业文明社会，加之封建宗法一体化制度的束缚，社会变化缓慢，几百年视若无动。也许从文学的意义上看，宋诗和清诗是有区别的，但从社会学意义上讲，它的区别却是那么微小，倘使不是诗歌研究方面的行家里手，是很难从中看出其区别的“子丑寅卯”来的。反映在我们科举考试的教材上，就更是触目惊心，其变化之缓慢，更甚之于社会其它方面的变化。我们竟然在千多年的科举考试中，用的都是四书五经一类，对四书五经的阐释也用的是朱夫子的阐释，考生们的答案只能在极少的范围内才能有所发挥。有的人不无自豪地宣称我们的考试制度是最早乃至是最好的考试制度，但他们望了一个普遍的事实，即有好的考试制度(考试制度的积弊已是众所周知)框架，而无好的考试内容——由教材而反映出来的考试命题及其内容——那么就使“好”的考试制度的弊端更加积重难返，从而促使考试制度的解体。一个宋朝的考生和相隔近千年的清末考生，竟然答着类型和内容都差不多的试题，教材可称变化甚微，真是滑稽而耻辱。由是观之，中国在清代中后期，不遭鸦片战争之类一系列的污辱欺凌，那才是怪事。道理很简单，你固守不变，别人却在剧烈更新，而你见了他们还拿大，怎能让别人克制欺凌你的野心?

迨至近现代社会，我们教材的编写，也沐欧风美雨，急追西方教材的编写方式。由于政府统得不够严，且没有这方面足够人员及编写经验，因此除了一些个人编写的外，早期商务印务馆和中华书局，可以说承当了彼时一大半教材的编写任务。一是他们有编写力量，二是他们能纲络编写人才，三是较高的利益驱动。高务、中华两家，加上后起之中正书局、北新书局、开明书店等也参与教材的编写与出版，竞争十分激烈，客观上也促进了教材编写质量的改进。据笔者统计，单是中华书局自创办始(1912 年)至 1949 年止的 37 年间，所出的小学各科教学法与教学参考书就有 100 种，小学课本 29 种(两种数据均未暇细算册数)之多，尤其是教学法与教学参考书(有些不同于今日之教辅)之多，实在惊人。(数据来源见《中华书局图书总目——1912—1949》P174—188，中华书局 1987 年 3 月第一版。至于其它在“中等教育”、“师范教育”、“职业教育”、“乡村教育”、“社会教育及其它”、“民众教育及其它”等栏目下所罗列的教材数目，更是巨大，尚未细算)倘若加上其它书局的教材及教学参考用的书籍，其种类和数目之大，是自不待言的。倘使说解放前的教材编写多是靠市场本身的竞争来调节——虽然政治因素时有干预，但没有解放后那么巨大，而且教材也并不实行全国统一，好像也无一个全国性的教材编写及审定委员会，这当然是因为民国时期多学美国分权教育管理所致——那么解放后，则多是政治方面和教材统一的需求，在驱使着教材编写本身，指导着教材编写的思想。至此教材编写完全被支配时代主潮的政治思想所控制，在中小学的语文、历史等及大学的文科教材里，均明显地反映出政治对教育的统帅作用。

我们说一个时代有一个时代的教材，这话原本是不错的，但实施起来却颇艰难。因为文化的传承绵延，使得旧文化并不能且不应该断然地被汰弃，而且新与旧的交替，并不存在急速变化的刀劈斧削的情状。但新政权代替旧政权后，急欲显出自己在多方面的影响，加之以前的教材确有歌颂旧政权的情况存在，因此组织编写教材，而且借鉴意识形态与己相同的制度所采取的教育政策及相应的措施，就是再自然不过的事了。新政权的扫荡性，还不只体现在对旧教材的彻底更换上，而且就连旧文化中如武训这样用乞讨来兴学的义举也遭无情的批判，这是为了根除私学对严酷的意识形态的“抵抗”。教育因此在全国统一的教育目标、统一的教材编写、统一的教学内容、统一的高考方式、统一的分配模式下，得到了空前的统一。这种空前的统一不仅扼杀了教育中活的因素，将私立学校全部铲除干净，教育制度及其相应措施的积弊，也就在今日空前地凸显出来。整体说来，我们教材的变化是空前的慢，但在五六十年代的冷战时期，尽管我们采取的基本上是封闭的治国方式，与世界的交流多是寻求意识形态上的“知己”，其“嘤嘤求偶”，也就仅此而已。但冷战思维的相同点就是，各国均以自己所制造出的炮弹、火箭的精密，甚至原子弹、氢弹的爆炸、人造地球卫星的上天等等来显示自己的实力。在这种思想的指导下，教育自然要作相应的调整，于是培养科学人才和技术专才的模式，就被各国的教育竞相仿效。因而各国教材的深度与广度也超过此前的所的有时期。

由于教材的偏深偏重，学生学习的自信心和积极性受到了相当的影响，不只是健康受损，而且学习的兴趣锐减，压学逃学风气增加。在中国虽然由于高压，没有引起民众和学生对此种加重学生学习负担的抗议，但是平生喜欢当老师的毛泽东，发出“减负”的指示。比如他曾猛烈抨击过：“现在的考试，用对付敌人的办法，搞突然袭击，出一些怪题、偏题，整学生。这是一种考八股文的办法，我不赞成，要完全改变。”(《毛主席论教育革命》P65—66，中国人民解放军战士出版社 1968 年翻印)而且主张课程砍掉一半，以至到后来，各国的教学内容不得不急速减轻，以至于像美国这样教育体系完善、制度民主而平稳的国家，也出现了因教材及教学内容“减负”过度而出现的教育滑坡现象。1984 年 10 月第 39 届日内瓦国际教育大会上，美国教育代表团才长罗伯茨就说：由于教学质量下降、鼓励学习的措施少、大

学招生要求降低、学习时间短、课程平淡等原因，美国已经出现了“教育荒废’、“教育危机”，“正在培养出越来越多的庸才”(王一兵《从 39 届国际教育大会看世界教育发展的一些趋势》，见《中国教育报》1985 年 2 月 5 日)。自然，中国的教育官员对八十年代初期中国教育的危机，绝不会像罗伯茨那样坦率。不过，他们即便再文过饰非，“文革”对中国教育的破坏，他们还是会因官方较为一致的批判口径，而作出自己温和的批评的。“文革”教育的失误，完全处于非正常状态，固然一方面有我们自己的政治因素对教育的干扰，破坏了既往建立起来的还不太完善的教育体系；另一方面，也有国际上减轻学生学习压力的现实处境。

“文革”的教育一方面受到很大的破坏，另一方面即便在尚有学校教育的地方，学的课本也是集权崇拜的产物。笔者小学时所读的课本，至今犹记“毛主席万岁!”之类的“教导”，“节约一滴水，节约一度电，电灯自来水，用后随手关”本是不错的，但彼时经常饿着肚子上学的我们，觉得完全说的是假话，事实上，我的家乡至今也没实现这个三十多年前的“理想”，而节约的用途，更是让我们小学生弄不懂，“节约闹革命，打击帝修反”。成天学的是这些，学习也只是聊胜于无。当然小学时的作业及课程都不多，我至今忆及，也是颇感谢的。因为彼时可以“自由”玩农村的许多游戏，这是我童年除了苦寒家庭的温暖外，唯一能忆及的亮色。但是我也分明感到小学教育所受到的伤害，即过早地在教育中接受强加于自己的莫名其妙的“政治语录”和意识形态侵略，这是我自己一生都遗憾且不能原谅的、无法逃避的“教育”(我提及这点，流沙河先生犹忆三、四十年代三种小学一册课本第一课的内容，其符合儿童的特性，在今日都并不过时。今日的儿童们也许在幼儿园，或者在小学第一天就已经知道了这些，但愿如此。在我残破不全的小学教育里，它应该被记录下来，作为对自己的纪念。三种小学课本第一册开头分别为：(1)、来来来/来上学/去去去/去游戏。(2)、天亮了/天亮了/起来/快起来/爸爸早/妈妈早/遇见老师行个礼/遇见同学问声好。(3)、小小猫/叫叫叫/小小狗/跳跳跳)。但我们至今的教材编写，除了明显的“文革”痕迹被剔除外，像八十年代初期都还入选的杨朔的《茶花赋》、茅盾的《白扬礼赞》、夏衍的《61 个阶级兄弟》等文，还在入选教材，这实在使 们百思不得其解。我们自称进入了现代社会，甚至有许多人在上网，但我们的教材编写确是老牛拖破车，始终停留几十年前的状态，难道我们除上述诸文外，我们找不出更好的入选文章了吗?这未免太不尊重时代的发展，对学生知识更替的新要求了。我们之不尊重时代的要求，学生的个性和智力的发展，不知要到多久才能得到改善。

如果你说古时候的中国人生活在发展缓慢的农业社会，教材的更替新编没必要，或者更替缓慢无所谓的话，面对当今急速变化的社会，知识更新速度如此之快，我们还固守以往那套“放之四海而皆准，置之百世而不移”的教材标准，那就是十足的愚蠢之至。有一个例子足够说明我们在教材编写上的顽固保守。语文老师马文奇从 1957 年开始教书，教了十多年后，他开始对不变的教材有点厌倦，同时感到老是这样，不作点改变，自己教起没有兴趣，对不起学生。于是他打报告给校领导，想讲一点教材之外的文章，得到的答复是讲教材是老师的义务，至于是讲其它知识则是绝对不允许的。自然在以后的各种运动中，马文奇的“奇思怪想”就成了他想给学生灌毒草，有反革命阴谋的罪状，最后被送进了监狱。更奇怪的事不在后面，近 30 年后，他重返教坛，讲的还是那本教材，但马文奇还是想在教材之外，再讲点别的文章，但校领导对此充耳不闻，上至教委，下至家长都不答应，因为那样会影响到他们的“命根子”升学率，更堂而皇之的理由是，加重学生的负担。让人辛酸的中国教育故事更不止此，一次马文奇开家长会，其中有一位家长是他五十年代教的学生，他告诉马文奇说，你当时教我的笔记如果没弄丢的话，现在也还用得上。马文奇无可奈何，一本五十年代的笔记竟然在九十年代的考试中还能用得上，我们生活在一个什么样的社会啊!真是使人糊涂。马文奇带着改变教材的遗憾退休了，但他在退休后对孙子改初中语文作业时，发现仍是

他当年所用的教材，禁不住老泪纵横(参见黄白兰编著《盲点——中国教育危机报告》P238—240，中国城市出版社 1998 年 10 月第一版。此书无疑是剪刀加浆糊编辑而成的书，我知道该书其中许多资料的来源，但编著引他人文字不标注别人的名字，不给出处。资料的引用，完全不加裁剪，与正文的衔接也是上气不接下气。虽然我引用所看到的这条有关教材的材料，因编著未给出处，不能确定其真实与否，但中国教材陈旧，改编之慢，文中即或有夸张，也还算得上是中国语文教材陈旧的"实录"。但从该书的字号使用的一惯性上看，无疑应该是从别处引来的资料。细说于此备存)。

马文奇与教材这样"奇怪"的命运，在非中国人看来，简直如同天方夜谭。其实说白了，对教材的控制，就是一种文化上控制和大一统的表现而已，也带有文化专制的成分；如今加上有的教育出版社尤其是中央级别的教育出版社想用行政手段垄断教材市场，文化专制与行政市场垄断的双重壁垒，使得教材的改革更加困难重重。其实这也是中央集权的教育行政管理模式是不一脉相承的，也是与教育是国家的事业的思想相通的。1985 年教育体制改革中就明确了放权的方针，采取中央集权与一定的地方分权管理模式，但现在可以明显的看出，后来教育体制的并没有多大变化。如果我们的教材编写允许在大纲(此大纲规定的范围要比较宽，不要太细太死)范围内，有自行发挥的余地，既便于教育上评价和考试上相对的科学性(教育的主体，行使教育权的，管理教育的，评价教育的，都是人。说到底，教育是一项与人密切相关的行为。或者说自觉的教育行为，是人区别于其它动物的一个特征。因此不管对教育的研究到了何种地步，已经取得了很多项"科学"成就，但还是因为其涉及人的因素太多，评价起来颇感困难。这也是至今为止，像教育经济学、教育评价学等在教育系统里颇为科学化的学科，都不能完全解决其非科学化的矛盾的原因。因此在一本专门与正统观念唱反调的书里，教育被否认是一门科学。见理查德·P·伊恩诺《教育是一门科学吗?行不通!》，载菲利普·J·戴维斯、戴维·帕克编《没门》一书 P263—280，田立年、牟婧等译，中国社会科学出版社 1992 年 2 月第一版)，也容易不因全国一套教材而显出教育的呆板无趣。自然教育评价方式和考试办法要灵活多样，没有这两者的变化，教材的多样性是不可能实现，只有统一的高考指挥棒，没有谁愿意讲与考试无关的东西，甚至就是家长和学生本人也不愿意。因而教材的改革无疑是件复杂的事情。但我们不能因为复杂，就不进行教材方面的改革，否则会贻误我们的教育，减弱个体吸收新知识，从而在社会上缺乏竞争力，国家也会因此而丧失他在世界上的综合竞争力，这绝不是危言耸听。

诚然，对教材的批判不只发生在理论上，实际例证也是不少的。因为我们素来没有尊重学生的传统，只知有让学生听话和学习的义务，而不知学生有对自己学习的教材，及其一系列的教育为发表自己的意见，并通过一程序而被采纳的权利。比如就有小学生觉得自己的语文如《课间十分钟》、蛇和庄稼的故事太幼稚，《陶罐和铁罐》的故事又太多，《田忌赛马》太没意思，他们主张书上应该多些好的童话、寓言、游戏等。而老师则普遍反映教材陈旧和难度偏深，严重脱离时代，自然也就是脱离生活实际，有的课文是老师读书时就有的，都是几十年前的英雄人物，怎么没有今日的?自然也有学生喜欢的课文，如《小狮子爱尔莎》、《小珊迪》、《凡卡》、《绿色的办公室》、《新型玻、《蝙蝠和雷达》等反映科技进步方面的课文，只是像这样好的课文太少了。由此可见，教材贴近时代，反映新的知识成果，是多么重要(《假如我编教科书》，《成都商报》1998 年 11 月 12 日)。诗歌读者的锐减是诗歌界有目共睹的事实，尽管我们不能由此断定是诗歌质量的滑坡，但已经有人思考到中学语文教材中诗歌入选篇目的陈旧及过分意识形态化的问题了。初中三年课本里有 9 首新诗，只要了解其写作时代，你就会知道，我们的教材老选过去的人事，也成一种传统。郭沫若《天上的街市》(20 年代)，田间《假使我们不去打仗》(抗战时期)，公刘《致黄浦江》(50 年代)，贺敬之《回延安》(50

年代)、《桂林山水歌》(50 年代)，艾青《给乌兰诺娃》(50 年代)，郭小川《青纱帐——甘庶林》(60 年代)、柯岩《周总理，你在哪里》(70 年代)。让人觉得，这些编教材的人挺鬼的，我不当面否定你们新时代的诗歌，但就是不选你们或少选你们的诗歌(高中课本选有舒婷的《致橡树》、流沙河的《就是那一只蟋蟀》)，看你们诗人怎么办，还不是干着急，编教材的权利是我们的，不是你们写诗的人所能掌握的。当然我们懂不懂诗也就不重要了，只要我们有权利就成。(我们的教材里比这更无理、更混帐的事多的是，如巴金解释自己的作品，居然没有教学参考书上的解释权威，如果巴金参加考试，不按教学参考回答，得个零分也属正常。李英群《难倒巴金》，见《南方周末》1998 年 8 月 21 日。谁让你巴金不去编语文教学参考书呢?教材只认权力，不认真理。谁比巴金本人更了解自己写的文章呢?恐怕只有排斥作者阐释而只注重文本研究的现代派评论家才玩得出来，但编教材与教参的好像并不怎么现代呀!不然编的教材老是过时的“老古董”呢?他们倒是更像古玩店老板呢)一位诗人兼校长的杨然义愤地说：“我怀疑这个国家在有意冷落现代诗，排斥现代诗，甚至迫害现代诗。”(杨然《呼吁调整教科书中的诗歌教材》，见《星星诗刊》1999 年第一期。该文未刊之前，蒙诗人张新泉兄提供草稿复印件，对他与杨然一并致谢)

杨然的激愤里固然有为新时期的诗歌辩护、喊冤的意思，但这样的教材不只是新时期的诗歌要喊冤的问题。更冤的还不在于冷漠了诗歌。比如贺敬之所写的《桂林山水歌》，其诗歌艺术怎样，我们都不去谈他了。就像诗人毛翰所说，贺诗为桂林山水增色不少——“祖国的笑容这么美”，“可惜写作的年头不大对劲”，因为诗歌的落款日期是“1959 年 7 月，旧稿 1961 年 8 月，整理”，“适逢天灾人祸，连续三年大饥荒，饥殍遍野”(毛翰《重编中学语文的新诗篇刻不容缓》，见《南方周末 1998 年 9 月 18 日转摘自《杂文报》。》。我十分赞赏毛翰的火眼睛睛，但我也有两点不同意思。其一，这样的诗句，以现今的眼光看，说不上对桂林山水增色的问题，这当然是我个人的判断，是私见；其二，所谓的三年自然灾害，并不是什么天灾而是人祸，甚至很不“自然”，这是有研究者的科学判断为据的，是公论(参见金辉《风调雨顺的三年——1959—1961 年气象水文考》，《方法》1998 年第 10 期。也许有像金辉这样认识的人并不多，但我是服膺科学研究的人，因此哪怕一种观点只有一个人坚持，我仍称之为“公论”，因为真理跟人数的多少没有关系。道理很简单，真正的科学不是哪一个人的私有财产，不管他有多大的权力。关于“三年自然灾害”，我曾作过一些调查，类同于“口述历史”，会在将来披露。也曾撰文《饥饿的历史》，收入拙著《知识分子的鸦片》(将由长春出版社出版)，我谨代表在那极不“自然”的三年间饿死的五位亲人，对金辉同志的研究深致谢意)。贺敬之当时写此诗，固然不足为怪，因为诗人成“歌德派”是“进步”的表现，谁不想“进步”呢?何况这“进步”里有更多的“利益”。诗人粉饰残酷的现实，在饿殍遍野的情况下，还去当“歌德”，这不是有同情心的人应该做的，有伤人道是自不必说。但编教材的人选这样的诗，其用意何在?我没看到关于理解该诗的教参材料，但我想绝不会是让学生知道那段人祸的参痛历史。在今日还去粉饰那样的伤痛，不让我们民族去反思自省灾难的过去，教材编写者未免太不称职，有负地下冤魂，实在是对个体生命的轻贱。这样的教材不只是学了没用，还简直是有害。但这样特定时期的诗作居然一而再，再而三地入选中学课本，真是咄咄怪事!我们编教材的人不反思过去的灾难，反而还带着赞赏的心态，去误那些还没有辨别能力的中学生，让他们对国家灾难的过去无从知晓，这难道不是有意割断痛苦的记忆和灾难的历史，将其掩盖和粉饰起来?我们到底要告诉学生一个怎样的过去，这正是我们无法回避的教科书的历史问题。

我们教材的编写，一方面仿佛在开古玩店，卖老古董，教材成了“废品收购站”。这并不是说不能选我们古代文化中的精美篇章，而是指在选时人的篇目时，不要为了政治的需要

远离我们的生活，而应将那些“假大空”的作品拿下。连作者自己都认为不好的篇什，如艾青的《给乌兰诺娃》自认为写得不好(当然谦虚是不在此列的)，可选编者偏偏要将其选上，是否像巴金解释自己作品没有教参书权威一样，真是滑天下之大稽，对作者没有起码的尊重。像这种事情完全是可以避免的，也许你说选择标准有所不同，但作者认为不好的篇什，至少应征询作者的意见，编选者对健在的时人也未这样做过(我曾就此事，询问过流沙河先生，他入选的诗作《就是那只蟋蟀》，亦未征求过他的意见。问入选时给过稿费没有，沙河先生因年月较久，已不能肯定。揆诸情理，服务教育，也可不收稿费。但现在的教育类出版社本身就赢利大户，何况每个作者都有自己的权利。若编选者和出版社征求了作者的意见，而作者愿意放弃稿酬，则是另一回事)。我认为教材编选者本人都是我们有缺陷的教育“教育”出来的，因此根本就没想到去尊重他人。对于收时人作品的事情，就拿赵景深、姜亮夫编的初级中学《北新文选》第一册来说(该书为 1931 年 9 月初版。系新文学版本研究专家龚明德兄为作者提供的初版本。另外，本书所附有关教材课本的一部分图片，亦由明德友情提供，特此致谢)，其中 52 篇文章，时人作品有 19 篇，翻译外国作品 5 篇，时人作品补白 2 篇。须知彼时新文化运动尚未过去太久，能够筛选的篇目有限，加之那时还有军阀在主张“读经”复古，但本册文选都还是选了三分之一还要强，确是十分难得。所选篇什均不受彼时政治的影响，绝无歌功颂德、拍马屁的文章，鲁迅先生当时曾说：“近来出版界很销沉，许多书店都争做教科书生意……”(1931 年 9 月 15 日致孙用)，说不定就是看到《北新文选》的选本样书后的感叹。但就是如此，也未受彼时商业风气的影响而降低选择标准，也是今日编选教材者所望尘莫及的。

再者，我们编选教材的人仿佛都是政治家，课本中太多的意识形态味道。这里只举一位名为马拉的作者提供的有趣故事，在“有趣”的故事背后，蕴含着中国学校教育多么大的缺陷啊。从这种意义上说，凡是受这等教育的都算得上是“残疾人”，我也是其中的一分子。马拉说他八十年代初期读师范大学时，“我们班 60 个阶级兄妹对付了写作教材中的《61 个阶级兄弟》后，又在幽暗的教学楼研究《周总理办公室的灯光》”，好玩的趣事在后面，谈起中国的教材中的一些篇目，老外说：“你们中国的很多东西我们‘老外’永远不懂。在我们那里，不能想象一个抒情诗人，会写一首诗去歌颂我们国务卿基辛格白宫办公室的灯光，而且更不会有人把这样的诗选进我们大学英文系的写作教材。国务卿也许确实很累，忙得关不了灯，但他不国家的首席公务员吗?按你雷锋叔叔常说的一句话，这不是他应该做的吗?这有什么值得一个诗人去歌颂的?”其实说这话的老外，既是基辛格又是周恩来的崇拜者，但他接着说：“你们国家的抒情诗人真不可思议，难道他们无事可干，找不到更好的抒情对象了吗?你们重庆的妇女这么漂亮，都是美女，为什么不去找美女抒情而偏偏去对国务卿抒情呢?既然你已经知道他成天忙得关不了灯，哪有闲工夫读你献给他的诗。”(马拉《我们的语文书》，见《南方周末》1998 年 9 月 11 日)

这位老外真是有趣得要命，我们的教育却是辛酸得要死。还有比上面一段话，更能让我们意识到，我们该编什么样的教材，才能与当今民主自由的人类大趋势相配的吗?要实现教材编写的更新，课程设置方面也必须改革，才能完成教材从根本上的革新。那就是说，课程的设置要避免学科的划分过细，学科与学科之间太过孤悬单一，应强调文理渗透，课程的设置有较强的互补性。因为人文科学与自然科学的分离甚至敌视，使得“我们面临着产生‘两极分化’的危险，一部分人掌握了科学技术知识，愿意运用科学技术方法改善自己的生活；另一部分对科学技术不感兴趣，自暴自弃，认为他们将受科学技术的摆布，从而忿恨、害怕科学技术”(张碧辉《科学教育与科学进步》P64，光明日报出版社 1987 年版)。这也就是身兼作家和科学家双重身份的 C・P・斯诺所著《两种文化》的最为切要的价值以及对我们现

实生活的警告性意义(关于 C • P • 斯诺的思想，在此先略过不谈，我将在《高等教育的彷徨》一章里作更加深入的发挥)。不特如此，还要适应科研、教学、生产一体化和学科之间的横向渗透与综合的大趋势，加大综合性学科与边缘学科在课程设置内部结构中的比重。

的确，课程设置和学科分化，既反映了社会分工对知识和学科细化的要求，也知识累积到一定阶段后的必然显现。早期的课程中，由于不需要学科分化如此细微，知识总量还足以达到“爆炸”的状态，因此没必要将知识弄得那么“条块分割”。所以在二十世纪的教育家，尽管在教育思想上各有不同，但从总体上看，对学科及课程的要求，相对来说都是“百科全书式”，不主张学科之间划为牢，互相阻隔。但二十世纪工业革命，科技的飞速发展，使得旧式的课程设置和学科划分，不适应形势下学校教育的要求。因此课程设置的更加细化，学科之间的分离，就势所必然。二十世纪初期，西方他国学校教育较为繁盛的地区，对课程设置和学科分化的必然性的认识是坚定而迅捷的，就拿废弃科举的制度，实行新式教育不久的中国来说，在民国初期，就由于语文知识系统的研究有了较大的发展，“国文”一科之设置已很难适应新的语文教学的需要，于是在中学国文教学中，出现“中国文学史“、“文法要略”、“文字源流”等分支课程。与此同时，“‘文’(此处的“文”指各类文章——引者注)和‘知’(指包括语文知识在内的百科知识——引者注)相互分离了。‘五四’以后，特别是从 1923 年到 1928 年，中学试行分科制和选修制，各校国语、国文科内设置的分支课程就更为繁复。根据语文教学法专家阮真的调查统计，当时语文学科所设置的分支课程累计竟达 42 种、69 项目之多!”稍后又将“文”和“知”进行了结合，或者是分有中合，合中有分，“把有关的语文基础知识写成系列性短文，或穿插编在课文单元的前后，或作训附录集中编排在每册课本之后，供选择使用”(李杏保、顾黄初著《中国现代语文教育史》P15，四川教育出版社 1997 年 4 月第一版)

这种在语文学科内部进行的探索，也反映在其它学科内部之间，更反映在学科与学科之间的重组与分离。二十世纪的课程改革，其实是与其它教育改革相配套的。随着社会现代化的急速发展，一方面教育要扩大规模，另一方面教育又必须面对个体，这种双重困惑使得课程设置和教学方式必须加以改革，才能适应新的发展的。二十世纪初期以前，“课堂更多是处在讲授、记诵，形式主义的氛围之中，教师约束和极少自发性表现的学生遵从，已成为讽刺‘民主’的陈规旧俗。”(见杨启亮著《困惑与抉择——20 世纪的新教学论》P89，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版)与杜威的其它教育思想 20 世纪的巨大影响一样，，杜威的课程设置思想也从各个方面影响了 20 世纪初期至当代的全部课程发展，比如克伯屈的“教学设计法”被另一学者布鲁巴克认为是杜威问题教学法的“改造”或“变种”。但与杜威的实用主义课程论遥相呼应的是德国奥托的“合科教学”的课程改革，抨击传统教学中灌输教材的方式，主张尊重学生的主体价值而采用自由讨论课题的方式，接着又有塞茨融科学与人文、知识与人格为一体的教学“转轨”说，都对 20 世纪包括我国民国时期的课程设置和教学，产生过不同程度的影响。五十年代，我们学苏式教育时，也将其课程要全国统一的模式，不加改造地承袭过来。课程设置中只有必修课而无选修课，自然不利于学生特长的发展。直至 1981 年才在六年制重点中学的高二、高三，每周各增设四小时的选修课。但其中一种分科性选修，即分文理科各有侧重，分科性选修其实就是为了围绕高考指挥棒的文理分科，助长了升学率压倒一切的评价标准。

随着应试教育的弊端日渐显露，旧有课程的积弊也日益制约教育改革的发展，比如中小学的课程设置与教育内容几乎上都是为了升学服务，对基础教育的质量和将来人才的培养，十分不利。具体表现为重理论、轻应用，重解题、轻动手，重分数、轻创造等；其次中小学

课程缺少综合性和弹性，门类多，课时多，加以教材编写难度偏深，加重了学生的负担，给学生减负，不只是降低教材内容的难度，还要改革旧有的课程设置模式。那么要改革课程设置，根据上海市课程改革的经验，就必须解决以下五个方面的关系，其一：处理好升学与就业的关系。课程要以提高学生素质为主。其二：全面提高学生素质与发展学生素质的关系。其三：整体提高水平和局部降低难度的关系。其四：继承与改革的关系。其五：课程改革与教育整体改革的关系，要各方面全面改革(参见金一鸣著《教育原理》P291—292，安徽教育出版社 1995 年 12 月第一版)。但我们现在的课程改革，由于受制于整体教育改革的不力，除了小部分地区的少数学校，在上级试点下，作为课题研究项目，有所革新外，其它绝大部分地区的绝大部分学校，仍就按兵不动，处于对旧有课程设置的依赖之中。同时，因为旧有的课程是为应试教育服务的，而应试教育中的许多部分已成百足之虫，不易改革，因此大部分学校处于观望之中，加之有升学率和高考这一强有力的指挥棒，因此课程改革也就只好处于改与不改革的悬而未决的状态。面对课程改革这种棘手的境况，我们认为教育学者金一鸣在课程改革方面的思考，是有实质性内容而又有可操性，特将他所提出的七点意见转述如下：其一，对旧有的课程首先是要采取批判的态度，指陈其不合理不合时宜的地方；其二，教育目的以及学校的性质任务是制约课程改革的主要因素，因此要进行课程改革，就必须将其制约它因素加以改革，以适应新的课程。其三，课程必须多样化，也就是说要将必修课、选修课和活动课结合起来。其四，过往的课程设置只有或主要只有必修课，必须压缩必修课。其五，开好选修课，就是对压缩必修课这一措施的有力支持。其六，活动课以及课外活动的比重应在课程设置中得到加强。其七，课程改革仰赖整个教育改革和学校的全面改革，因此必须注意改革中的配套性(参见金一鸣著《教育原理》P295—297，安徽教育出版社 1995 年版)。

教材编写再不进行更新，内容难度不在一定程度上有所减轻，课程设置再不进行改革，所谓减轻学生的学习负担，就会流于一句空洞的口号。而这样给学生造成的身心上的伤害，将是巨大而深远的。课程设置不当，最主要之一是忽视常识，“一个个科目被分开教学，教的通常只是一个个小的部分，学生根本不知道所学内容的概貌”(戈登·德莱顿、珍妮特·沃斯《学习的革命》P125，上海三联书店 1997 年 8 月版)。这就表明，课程设置中的分科教学，既是现代教育言说的起点，也蕴藏着现代教育无法克服的弊端。换言之，分科教学中课程内容设置不当，科目之间缺乏互补与融通，学科之间缺少衔接，知识的学习得不到整体的面貌，就会形成对文化、社会和生活判断上的失真。因此课程设置与科目的搭配，与新教材的编写，既有怎么操作更为合理的技术性问题，也有阔大的精神气象的把握问题。

第五章　　中国教育与知识经济

尽管在某种程度上教育可以说是一项消费活动，它为受教育的人提供满足，但它主要是一项投资活动，其目的在于获取本领，以便将来进一步得到满足，或增加个人作为一个生产者的未来收入。因此它的一部分是类似于普通耐用消费品的消费品，另一部分是生产物资。所以我主张将教育看作一项投资，将其结果看作资本的一种形式。

——舒尔茨

没有任何一个世纪，像 20 世纪这样重视教育与经济间的互动关系；没有任何一个时代

像九十年代一样，让我们感到国与国之间综合实力的较量，个人与个人之间的激烈竞争，其根源在于国民受教育的程度高低，年限的长短，质量的好坏，更新知识的快慢，以及政府在大力开发原有经济型态的基础上，对新的经济型态亦即知识经济时代的来临，有足够的准备。但由于我们深受传统文化观念的束缚，加之集权制体的弊端，对个体的潜能一直开发得不够，没能树立激发个人潜能的先进机制。可以毫不夸张地说，中国的制度文化从本质意义讲，就是制约个人发展的制度，而在二十世纪的制度设计及实验浪潮中，我们所选择的制度，在当今风云变幻，急剧发展的社会，真是步履艰难。也就是说，面对当今开放的国际社会环境，我们是个压抑得太久的民族，而每一个人又是压抑得太久的个体，因而整个中国几千年来的创造发明，就像是在皴裂焦渴的土地上，坚硬孤冷的乱石的缝隙中，顽强生长出来的、发育不太成熟的树草，不被窒息而死，已属万幸。在这样一个不擅长激发个人潜能，不提倡个人创新，不主张个体全面发展的国度，要想对教育投入更多的热情和资金，要想适应以创新为己任的知识经济时代的来临，各方面的困难是可想而知。江泽民也意识到："创新是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的不竭动力。"但意识到是一回事，要有良好的制度来保证创新的实现，则又是另一回事，这比发出一个指示和空喊口号，要困难得多。因为无论是观念的更新和制度的变革，在现阶段的我国，都不容乐观。

人们对教育与经济关系的注意，并不是一开始就像今天这样深切而急迫的。因为在农业社会，教育除了对文化的传承和身份识别外，对经济的直接影响并不像今日这样突出。经济不发达，不可能出现大规模的对教育的需求，因为人们有限的对付社会的经验，可以通过口耳相授，以及直观的模仿而获得，对教育的需求并不那么不急迫。只要商品并交换和市场发育到一定程度后，利益的驱使以及人们对自身全面发展的清醒的个体化需求，才可能会使人们为了获得才能资本而有意识地接受教育和训练。对此，古典政治学家亚当·斯密有非常明确的表达："学习一种才能，须受教育，须进学校，须做学徒，所费不少。这样费去的资本，好像已经实现并且固定在学习者的身上。……学习的时候，固然要花费一笔费用，但这种费用，可以得以偿还，赚取利润。"(亚当·斯密著《国富论》上卷 P246，商务印书馆 1979 年版)这样说明，把教育完全当作消费的旧有观念，受到现实社会要求的强烈冲击。再者，由于现代社会科技的长足进步，人们看到教育与科技之间不可离析的相互瓜葛，亦即没有足够的教育基础以及大批的受教育人口，科技的研究与应用，就不可能得到相应的实施并且变得可以改变我们生活的实际成果。20 世纪前五十年所取得的科技新发现新发明成果是过去 4 个世纪的总和，"16 世纪各项新发现新发明不过 26 项，17 世纪 106 项，18 世纪 156 项，19 世纪 546 项；而 20 世纪前 50 年就达到 961 项，超过几个世经怕总和"(参见靳希斌主编《从滞后到超前——20 世纪人力资本学说·教育经济学》P12，山东教育出版社 1995 年 3 月第一版)。到了 20 世纪，人们对教育与经济的密切关联有了更深刻的认识，从美国经济学家舒尔茨著名的人力资本学说，到美国经济学家韦稚正式出版以"教育经济学"命名的同名著作，研究教育经济学著作与论文明显增多，由 20 世纪 60 年代中期的 800 多种发展到 20 世纪 70 年代的 1300 多种，总数达到 2000 多种以上。(资料来源见靳希斌主编《从滞后到超前——20 世纪人力资本学说·教育经济学》P126，山东教育出版社 1995 年版)教育经济学论文及著作空前繁盛的局面，不只是政府想从宏观上获知教育在经济中的作用，以便在教育经费的投入中，将义务教育中政府义不容辞的投入，以及在中等职业教育和高等教育中投入中，得到一个投入与产出的比例，使得政府在投资教育时，不只是有远大的理想，还可以从微观上使管理更加完善。再者也可以激发个体争取获得与别人对等的教育权利，或者是更加积极主动进行个体的教育投资，引发其终身教育的欲望，不断更新其知识，使其在不急剧变化的社会占稳脚跟，取得发展先机。

各项新发现新发明在本世纪固然是层出不穷，而且更为关键的是，本世纪得到极大发展的市场经济，使得各项发明转化为产品生产和开发的步伐，变得更为快捷。与此相关的是，由科学发现到技术发明的转化也是越来越迅速，我们可以从下引表格里，

略窥若干科学发现和技术发明孕育转化过程之一斑： 表 5 • 1(此表转引自吴季松著《知识经济》P5，北京科技出版社 1998 年 3 月第一版)

科学发现	年份	技术发明	年份	孕育过程
摄影原理	1782	照相机	1838	56
电机原理	1831	发电机	1872	41
内燃机原理	1862	汽油内燃机	1883	21
电磁波通信原理	1895	第一个公众广播电台	1921	26
涡轮喷机原理	1906	涡轮喷气发动机	1935	29
发现抗菌素	1910	制出抗菌素	1940	30
雷达原理	1925	制出雷达	1935	10
发现铀核裂变	1938	制出原子弹	1945	7
发现半导体	1948	制出半导体收音机	1954	6
提出集成电路的设计思想	1952	制出第一个单块集成电路	1959	7
光纤通信原理	1966	制出光纤电缆	1970	4
提出无线移动通信设想	1974	蜂窝移动电话系统	1978	4
多媒体设想	1987	多媒体电脑	1991	4

从上表我们不难发现，科学发现与技术发明之间的孕育过程越来越短，这在我们的经济生活中引起了两方面的变化。一方面大大地丰富了人们的物质文化生活，另一方面又极大地刺激了消费，促进了经济的急剧发展，使得各在冷战过后，在经济方面的竞争日趋白热化，因此八十年代初期像美国这样与苏联在国防教育和军备竞赛方面的竞争，转化为对商业利益的追逐，造服民众个体的发展并最大限度地满足他们在各个方面的需要。那么促进全民教育蓬勃发展，以及加大科技方面的投入，就成了各国政府和财团的共同目标。

人力资本与教育投资

日本管理顾问大前健一曾在《无疆界的世界》一书里强调说："如果你看看当今繁荣的家——瑞士、新加坡、韩国和日本，你会发现它们有共同的特点：国土小，没有资源，接受了良好教育的勤劳人民都有参与全球经济的雄心。拥有丰富的资源确实减缓了一个国家的发展，因为那里的官僚们仍然以为金钱能解决一切问题。在真正相互关联的全球经济中，成功的主要因素从资源转移到了市场，为了繁荣市场，你不得不在市场上参与。这也就意味着人是创造财富的唯一真正工具。" (转引自《戈登 • 德莱顿、珍妮特 • 沃斯《学习的革命》P19，

上海三联书店 1997 年 8 月第一版》大前健一的有些观点，我是不同意的，比如资源丰富减缓一个国家的发展，美国就不是这样。这只能说明制度好，会激发人的潜能，制度坏会压抑人的潜能。但“人是创造财富的唯一真正工具”，我是很欣赏的。这和人力资本理论创始人舒尔茨的观点有异曲同工之妙。舒尔茨认为，全面的资本应包括体现在物质产品上的物质资本，以及体现在人身上的资本即人力资本。而人力资本(Human Capital)又包括量与质两方面，从量的方面来看，一个社会中从事有用工作的人数及百分比、劳动时间，在一定程度上代表该社会的人力资本的多少；从质的方面来看，主要是指人的技艺、知识、熟练程度与其它类似可影响人从事生产性工作能力的东西。概括地讲，所谓人力资本，就是凝聚在劳动者身上的知识、技能及其所表现出来的能力，对生产有促进作用，是生产增长的主要因素，也就是说，是一种具有经济价值的资本。

但人力要变成真正既有数量又有质量的资本，必须经过多方面的投资才能产生。从最基地说，人从出身开始，父母在你身上花心血，这也是人类得以延续的本能的投资，而有些甚至连这最基本的投入与关怀都没能得到，因此造成了社会上的“问题少年”，长大后在社会的立足及其相应的竞争力，尤其是在人格塑造和价值判断诸方面，出现与整个合范的主流社会的规则不相适应，从而导致其糟糕的生活境遇。而儿童一旦到了要上学，接受学校教的时候育，按理想愿望是人人都应该普遍得到受教育的机会，这就是随着 20 世纪的教育民主，以及教育在个人和国家竞争当中日益凸现出重要性后，此种理念成为世界有识之士以及各国稍有良知之政府的共识。不过，达成共识是一回事，但要将共识变成行付诸实施的行动，并使良好愿望得以实现，却并非轻而易举。因为各国的具体情形并不相同，譬如中国，人口多，底子薄，不可谓不是事实。但我们有一个不好的传统，就是用这等口实来掩盖教育投资上的巨大缺口。有些政府官员喜欢弄一些急功近利的花架子来取悦上峰的赏识，从而使自己官运亨通，至于这立竿见影的所谓政绩于民众有多大益处，于他来说就并不重要了，他要的自己当官和利益上的“立竿见影”。自然，这些“立竿见影”的功绩之“取得”，与上峰对下级的评判标准，以及从下级那里得到的利益上的好处，是密不可分的。也就是说，这是干部选拔任用制度中的缺陷和漏洞所致，更是整体制度缺乏相互制衡的必然结果，这对教育投资可以说是制度上的致命打击。

政府对教育投资的功利主义，自然会严重地影响到对基础教育的普及，甚至被规定义务教育阶段的教育也实行收费，乃至高价收费，更有甚者，还有官员做假并且在不多的教育经费上盘剥搜刮。真可谓“天高三尺官犹刮，地无立锥鬼尚争”。不特如此，甚至对中等教育乃至按人力资本理论属于“成品”的高等教育，其投入在衡度利益后，也是如此微薄。这里面就正如舒尔茨一针见血的指出：“长期以来，人们就抱有一种顽固的偏见，认为所有资本只包括物质设施、建筑物、器材和物质库存等等。这种偏见在很大程度上成为政府贬低人力资本投资、抬高物力资本投资的固执态度的原因。无论是在中国还是巴西，最优先受到考虑的是钢厂、民航、辅肋工业以及土地开发等等，而只把少量资源留给中等和高等教育。长期以来，这种反常的投资减少了生产和福利的潜力。理想的投资方式应该是增加那些可能生产最佳预想收益率的资本形式。”(舒尔茨著《教育的经济价值》P129—130，吉林人民出版社 1982 年版)舒尔茨对我国教育投资短视的远观，比那些生活在中国的学者，更有无比的洞察力，可惜无论是国外还是国内学者的洞察力，政府都没有引起足够的重视，即便引起了相当的重视，但付诸实施的时候，总是要被莫名其妙地打折扣。舒尔茨上述的论断已经过去了二、三十年，但我们在教育投资与钢厂等诸方面投资比例方面，是否获得了一个最佳的搭配比例，对教育的投资和人才培养方面形成了良性的发展，直面当今教育的现实，我们并不那么乐观。

在20世纪后半叶，为什么在整个世界范围内，各国不仅都欲实行义务教育，而且还要相应地制定法律规范，我们可以说出很多理由，比如为使教育得以正规快速地发展，达致教育中的公正与平等，从而为缩小现实生活中的差距，在消除不公正与不平等的前提上，跨出了坚实有力的一步。但是在我看来，其主要的内在背景，不只是为了使得义务制度化法律化，更重要的是，避免由此导致的政府对教育投资的短视，因为教育法律法规之制定，是在宪法所能允许的范围内，根据教育本身的特性而完成。在民主法治国家，法律作为社会制度的一部分，在不发生人力不控制的情况下，它比任何一届政府都具有强大的约束力和延续性。进而言之，真正民主自由法治的制度，它不仅会认为“总统是靠不住的”，而且会认为政府也是靠不住的，必须限制其权力，以避免其像一个无限政府一样为所欲为，因此他们要制定一个妥贴实用、理性公正的制度来达致民众愿望，以保障个人的权利自然包括个人能受教育权利，不被剥夺，不受侵害。从而表明，一个获取受教育的权利，是政府必须做到的，而不是政府对那一个人的恩赐，因为政府是民众选出来代表民众利益的，这是政府应该做的。在此种背景下，我国也在1986年制定九年制的《义务教育法》，规定义务教育中免收学费，由此来促成适龄儿童皆得以上学受教育的机会。但我们现在仍只是停留在法治表面的人治国家，换言之，法治其表，人治其理。因此，在义务教育的实施过程中，就会出现虚假浮夸的现象，有的甚至作为考核干部成绩的一个标准，有的人为了不致于被上峰(自然还要真正的好官员才成)惩处，但义务教育的实施又大有问题，要么上面不是用法治还是用达标的形式来要求官员，从而导致官员不得不从一己之私利，保住乌纱帽的角度出发。这样还能实施义务教育，真是近于天方夜谭。

将实施义教育的达标情况，当作考察干部是否称职的一个标准，从愿望来看，这本来是不错的。但从法治的角度看，却是大有问题。经费的拔给，在进行经济算度后，应该按GNP的百分之几来拔给，与《教育法》相配套，未完成的就不只是一个考量他的标准，而是应按违规违法论处，而对违规违法则一律只能用法规条文来执行，否则任何事情网开一面，便会形成一个极其糟糕的缺口，被人利用。但我们在前几章中论述的许多违法违规事件，并没有得到相应的惩处，这是因为我们法律工具主义的恶果，具有极大的随意解释性，完全为权力所用，权力想把法律说成白就说成白，想说成黑就说成黑，反之亦然。这样的“法治”跟很坏的人治有什么区别呢?这样随意阐释法律的倾向，又从另一个角度反映出政府对待教育的机会主义和实用主义态度，一但他们看不到教育所带来的近期最为迫切的效果，那么减少教育投资就是自然而然的事。但这样的观念使得政府不投资或少投资教育变成可以理解的行为，事实上政府没有不投资教育或少投资教育的权利，除非是在人力所不能控制的非常时期。因为政府是不能直接生产任何资本的，它不是一个经济实体，它是民众选出来的代表民众利益的一个机构，如若不能代表民众利益，民众就有改选它的权利，因为政府机构运行及人员所花的费用，全是纳税的血汗。一个用别人的钱的人，不真正替别人服务，岂不荒唐到极点?再打一个不太恰当的比喻，即政府是一只公鸡，人民才是母鸡，母鸡下了蛋，公鸡却在那里不讲理地说，那么都蛋都是它下的，这不滑天下之大稽吗?这只能侧面证明这样的政府是一个无限政府，要把所有的功能都归于自己的头上。但当今现实生活中，没有任何一个政府能把民众所有的问题与要求全部揽于一身，如果你一方面说你无所不能，另一方面又在实际上，将民众完全推向市场，使得民众在市场辛苦劳作时，还得接受你虚掷给民众的“光辉形象”，即两面实利都想占到。我们在教育投资方面，就存在着这样的情形。即年年投资不够，即或有的方面投资稍够，却被缺乏制衡的政府官员给贪污了这样残酷的事实。其实在经费拔给之前，稍一思考，就会知道，贪污是必然，因为这些贪污都是制度性贪污，制度不改革，才会出现反贪局长都是大贪污犯的现代黑色幽默。由是观之，教育经费投入不足，又岂止是对人力资本认识不够的单一问题呢?

我们常说人是世间最可宝贵的，连毛泽东也是这样说的。但不只是他甚至现在的很多官员，对人是最可宝贵的资源这一点认识不够，或者经常滥用自己的权力损害百姓的基本生存权利。奴役人的思想不改变，限制人之自由的制度不改革，要想真正尊重人的权利，并积极投资教育，开发人的智力，使是人力资本显示出强大的威力，真是谈何容易!当然，即便没有令人伤气的制度对人力资源开发的束缚，也还有对人自身的发展与潜能认识不够，对人的自由特性之形成，缺乏强有力的理性支持的问题。在对人力资本有足够认识的基础上，我们再按照舒尔茨所划分的人力投资的五个个方面，加上国内教育经济学者的概括，阐述人力资本是人口质量投资的思想。具体而言如次：人力投资首先是各级正规教育。因为各级正规学校教育是人力投资最重要和主要的形式，通俗点说，可通过学校教育使得人们提高知识和技能水平，便于以后在劳动力市场上更有生产效率。但是任何教育包括学校教育都是有代价的活动。自然包括公共(主要投资者是政府)投资与私人投资，而就投资比例来看，义务教育里的投资主体固然是政府投资，而其它教育形式中，政府投资也是占有相当比例的，这就充分显示了政府在教育投资中不可推卸的责任。接下来便是在职培训，教育经济学家加里·贝克尔将在职培训分为车般培训和特殊培训。在他看来，一般培训是工人个人投资，而特殊培训则是企业或相关团体投资。人力投资的第三个方面就是影响一个人的寿命、力量强度、耐久力、精力和生命力所有费用，即人花在医疗卫生保健方面的费用，它影响到人口数量和人口质量诸方面。至于劳动力国内流动费用，现今我们应当考虑的因素是僵化的人才管理体制和户籍制度，对人才的扼杀。现今的户籍管理制度无疑是影响人发挥自己潜能和创造力的重要因素，使得人力资源的配置完全不是靠市场调节，而是变成特权阶层(有钱有权)身份的象征，比如进入北京就需要这两种特殊“本领”。现今的户籍管理制度是对人力资本配置的天然漠视与歧视。其它还有用于国外移民入境的费用，以及父母所花在养育子女上的费用，也是人力资本投资的方式(参见靳希斌主编《从滞后到超前——20 世纪人力资本学说·教育经济学》P28—29，山东教育出版社 1995 年版)。

人力资本论作为一种理论，其自身在现实生活里的缺陷是难以避免的。因为并不是花了钱培养了人，人就能尽其才的。因为人要能尽量发挥自己的才能，除了要把自己培养成相应的社会需要的人才外，还要国家有相应的能实现人尽其才的基础条件。也就是说，人力资源要与自然资源、资本、技术革新、安定的社会政治环境诸方面结合起来，才能发挥作用，没有一定的经济发展作后盾，人力资本的投资是不可想象的，同时即便放弃其它投资，而大力投入人力资本，那么人力资本也会出现一定的“虚假繁荣”。换言之，对教育的投资的增加不能破坏经济上应有的平衡，“每一个国家在一定的时期内显然为这个国家规定了一些限制，超过了这人‘不可逾越的阈限’，教育费用的负担就可能破坏经济上的平衡。”(联合国教科文组织国际教育发展委员会编《学会生存》P79，上海译文出版社 1979 年版)如果其它方面没有相应的发展，单单热衷于对教育的投资是危险的，但经济发展速度到了一定程度，而教育投资却举步不前甚或有所退步，那么也将带来更加的危险，这正是中国目前面临的困境。也说是说，对于中国的教育投资来说，从来不存在投资过盛的问题，即便“教育大跃进”的时候，也并非是在教育的投资上增加了多么大的力度，而是那种近乎鬼使神差的热情，使得各种有关教育方面的“跃进”匆忙上马，并不像一般意义上的追加投资的理性行为。所以对于中国的教育投资来说，一方面，政府在教育投资预算上，与经济发展速度来说偏少，对高新技术的投入只占了 GDP 的 1%，明显低于世界各国对高科技投入的平均水平，这就返过来制约了中国经济的发展，比如东南亚金融危机对我们经济的显性与潜在影响，在我们经济金融各方面的开放程度，以及与国际接轨程度远远不够的时候，已经显出十分不好的迹象和兆头，将会给中国经济带来实质性的灾难。学者吴季松在分析美国经济在九十以来持续发展，

以及东南亚金融危机的原因时，意味深长地指出在世界经济一体化的过程中："高技术产业比例越高的国家受益越大，而且受益比例递增，自 1991 年以来美国经济的持续增长表明了这一点。而高技术组分比例越低的国家受益越小，而且受益比例递减，一有风吹草动，甚至是一些国际投机者兴风作浪，经济都会产生很大动荡，近年来东南亚的金融危机说明了这个问题。随着世界资源与环境危机的加剧，在未来经济中高技术组分少的国家，其经济则是不安全的。"(吴季松《知识经济》P31，北京科学技术出版社 1998 年 3 月第一版)尽管中国如今仍维持人民币汇率的稳定，但其代价是巨大的，危险任何时候都可能降临我们这个高技术落后的国家，这里面就埋伏有教育投资尤其是高技术投资偏少的祸根。

另一方面，我们在有限的人力资本上的浪费，也是十分惊人的。据有关资料显示，北大物理系自恢复高考以来，占学生总数三分之一的优秀学生都出国了。中科院物理所流出的人才达三、四百人，自费公派的出国人数近来每年 100 人次，但总共回来的仅 100 来人，而年轻的只有 33 人。80 年代以来，我国出国留学人员累计达 20 万，然而 20 万中只有 7 万学成回国，人才流失之让人触目惊心，已不用多说。(资料来源参见杨晓升著《告警——中国科技的危机与挑战》，转引自《文汇读书周报》1998 年 11 月 21 日)面对这样的严重的人才流失情况，我们主要是号召知识要爱国，学成归国报效祖国。这样单纯空洞的宣传，在今日之无效，已不难从上面严重的人才流失情况里看出究竟。那么问题出在哪里?真是中国知识觉得外国的月亮，不爱国吗?那就太小看知识分子的判断力了，何况中国知识分子素来重情份，识大体，重大义。国外科研设备和经费的充足，固然是许多出国的知识分子留在他国的原因，但更重要的宽松的科研工作环境和自由发挥的机制，使得他们如鱼得水，这正是中国教育界和科技界所缺乏的。也就是说，问题就出在我们的科研体制，它与教育体制的僵化落后如出一辙，是因为市场经济发展后，不进行相应的在政治体制改革下的其它子体制的改革，科技研究领域也是如此。比如在科研经费的拔给上，论资排辈，更多的科研背后的勾兑；有时经费之申请往往成一马拉松工程，而且在人事体制上，还是官本位的思想占上风，并没有树立科研本位、科研至上的思想，故尔造成了对搞科研的人才在许多待遇上的不公。凡是在知识分子密集的单位，可以不必去调查都可以得出对知识分子的压制，这是因为我们现有的体制就是以压制知识分子出名的。再者，人才管理体制上也不合理，自由发挥的余地很小，人才流动的余地也比较少，使得人才资源配置能力低下，完全是行政计划体制下的人才搭配制，大量的人才学非所用，所用非学，所处环境不能发挥其作用，而自己又因种种原因无法摆脱现有的被束缚的困境。即便是留在国内的不少人才，也处于被浪费闲置的状态，或者也流失到其它未必更能发挥其作用，但或许可以改变其生活境遇的行业。在这样的境况下，你还单纯地谈及知识分子的爱国，以及在劝学留学生归国时大搞"攻心战略"，有什么意思?!这不是自欺欺人吗?我们不反省自己陈旧的体制，以及改善知识分子、科研人员待遇的低下，而不少号召知识分子奉献的人，自己却享受着穷奢极欲的生活，甚至本身是民愤极大的贪官。与其这样可笑，还不如彻底改变现有僵化的科技研究体制为好，否则大家都演戏，还有什么意思。

知识经济时代的教育方略

今年，在我国好像出现了各界争相赶"知识经济"浪潮的奇特景观，在这种追新逐浪的表象下，潜藏着一股稗贩"知识经济"而非着实研究的虚假浮夸。在许多与"知识经济"相

关的出版物中，有许多种书籍并不什么“知识经济”，而是剪刀加浆糊的商业勾当。在分析知识经济时代的逐步来临时，自然有必要先对“知识经济”的概念作一界定，才能弄清楚这一时代的来临，我们应该采取什么的教育方略，以便使我们不落伍于时代，并且在国际经济一体化越来越全面临近的今日，有所作为。所谓知识经济，按吴季松博士的阐释就是，“是指区别于以前的、以传统工业为产业支柱，以稀缺自然资源为主要依托经济的新型经济，它是以高技术产业为第一产业支柱；以智力资源为首要依托，因此是可持续发展的经济。”（吴季松著《知识经济》P4，北京科学技术出版社 1998 年 3 月第一版）尽管我们的经济基础落后，教育的发展也与国际上的先进国家有不小差距，但我们在发展和强化以前固有经济发展运行模式的同时，要大力开发高技术产业，因为高技术产业的开发，将给我们生活带来的变化是划时代的，同时也是解决现今经济发展太过依重劳动密集型的粗放型经济的有效办法。

在我们国家，此前强大的计划经济，连“闲时吃稀，忙时吃干”都被规定好了，但人们的精神生活和物质生活的贫困，却是有目共睹的。由此可见，过份的计划与奴役是一而二，二而一的事，正好反过来证明哈耶克所断论的计划经济将“通往奴役之路”的无比正确。即便到今天，我们所实行的市场经济仍不是完全意义上的市场经济，而是“准市场经济”，也就是羞羞答答的市场经济。换句话说，我们现有的经济型态，是市场经济与计划经济的奇怪组合，在不涉及到体制的地方，就作适当的放开，而在涉及到体制——比如私有制公有制之争——的时候，就想狡猾地绕开，没有哪个国家既要实行市场经济，又能够绕开私有化的问题，即不存在私有制的完全合法地位，根本就不可能实行按经济原则办事的市场经济。既想发展市场经济，又想绕开市场经济的核心问题亦即私有化，不确立私有财产神圣不可侵犯的信念，这样的好事，其他国家的政府不可能得到，上帝也不会单单青睐中国政府。我们目前这种“准市场经济”，给不被制衡的权力资本和官僚资本以强大的生存空间，破坏了通过经济手段建立起来的市场经济准则，形成了无法控制的强大的制度性腐败集团。在这种经济型态的社会蕴含着的危险是不言而喻的。因为知识经济时代的来临，面临着的是国际信息一体化和国际经济一体化的问题，在这等情况下，我们还在制度上抱残守阙，为某种无谓而僵化的信条和主义，牺牲我们将来在世界上所应该争得一席之地，实在是于我们追求高质量的精神生活和物质生活不利，而且必将在新一轮全世界的竞争中处于非常不利的地位，到那时就不止是要挨打的问题了。

那么面临知识经济时代快捷的来临，尽管我们还处于发展中国家，经济的发展还出现许多畸形的现象，教育的发展严重滞后和阻碍着经济的发展，但世界并不因为我们落后就等我们发展得足够强大后，再去与他们拚争。那么我们在一边发展经济，一边将教育经费的投入完全制度化的同时，还要大力改变我们的观念。我们在骨子里所遗存的农业社会的锁闭心态，必须得到彻底清洗，老死不相往来的自然经济，与当代经济一体化的国际趋势，其差距离简直不可以道里计。只有完全实行真正的市场经济(并非不要适当的计划，但绝非权力上的大权独揽与独断专行)，才能激活全民族的创造热情，因为真正的私有化经济，它是以满足个体的极大的需要(这种需要的满足是通过理性的规则而非乱来)作为刺激法码的，但并是说，它不能够给社会和政府带来积累，相反，因为市场经济是法治经济，这些“游戏规则”会保证政府在其中得到许多益处，而最后拿来服务社会，譬如投资教育，从而形成社会发展的良性循环。没有市场经济的全面发展，不可能使民众的创新能力、创造性得到完全的释放和开发，也就意味着，我们要迎接知识经济的来临，又不改变现有的千疮百孔、弊端百出的“准市场经济”，我们必然丧失应有的竞争力。换句话说，迎接知识经济时代的来临，必然不能在完全市场经济化(并非没有适当的宏观调控和计划)这一准则上留有任何余地，否则都将功亏一匮。

为了与市场经济的发展现状相适应，教育首先应建立在市场机制的基础上，即教育面向市场，培养与经济发展对路的劳动力，在一定程度上，以市场的需求为出发点和归宿点，完成将以往的教育过份注重意识形态和计划体制需求，向市场需求的转变。相应地，自然就要由此而调整教育方针和教育内容，以适应新的经济型态，以及正在到来的国际市场经济的一体化。继而接着调整以往那种只有考上大学或研究生，才是人才的教育评价体系，注重人才的实用性，培养一大批技术过硬的熟练劳动人才，以便在将技术产业化的过程中，适时地开放出新的对路的产品，从而占领市场，如果没有大批的熟练劳动力人才，即便有再好的技术，也无法完成产品的生产过程，从而无法用新的产品去获得市场，就会对经济的发展产生不小的负面影响。更为重要的是，用市场的手段来调整、集中、重组现有的教育资源，使其发挥更加突出的教育功效，包括中小学教育在市场经济的情况下，也不是完全无所作为的。固然中小学教育尤其是九年制义务教育，是非赢利性的政府行为，政府之制定义务教育是提高基础教育质量的有效保证。但有一点是可以肯定的，即通过市场经济的调节阀，重新理顺教师与其它职业的工资对比关系，进而调整教师工资的内部结构，完善教师自身的竞争机制，促进教师队伍素质的提高，以便完成从应试教育到素质教育的全面转变，打下坚实的基础。教师队伍素质不提高，素质教育就会流于形式，变成没有实际意义的空洞口号，就更能适应知识经济时代的来临。

与调整以前的教育方针和教育内容相配套的是，学校尤其是高等学校，再也不能闭门办校，而是要以开放的实际行动来办理学校的一切事务。一方面，这是使管理科学化的一种制衡手段，另一方面，也是利用高校的科研实力，把他们的技术发明，通过市场需求的中介，与社会各商业实体的合作，从而获得改善科研、办学条件、教师待遇的一系列的资金，形成产学方面的完美结合，以及良性互动。产业与学校的结合，按常规的方式大致有四种：一为市场模式化，这主要是指学校与企业相互脱节，学校将自己的技术卖给企业，二者完全靠市场来进行调节，科技成果的转移通过科技成果的市场化来决定，这种机制较为灵活而易于处理双方的关系。其次便是企业委托高校进行某项科学的研制与技术的开发，这种委托一经制度化法律化，便容易带来定向研究的适时对路的效果，避免科研与技术开发与市场脱节的盲目性。再其次，像北大方正、清华同方这样产学一体化的模式，通过向社会筹集资金，完成科研与市场的组合。最后就是产学同组化，即企业与学校共同组建科研机构，共同承担技术开发和赢得市场份额，从而获得相应的经济效益。总之，学校除了在人才培养方面要面向市场，面向未来，面向现代化外，还需利用自身的长处，加大与社会特别是企业的结合程度，使得学校的科研中，能够充分市场化的地方，得到尽情的发挥，促进教学与科研的全面更新，增加学校在知识经济来临时代的竞争力。

一百五十年前的鸦片战争，以及其它相应的挨打而受屈辱的历史，现在我们念兹在兹的历史课本中的“爱国主义教育教材”。但我们是否意识到，我们现今又而临着这样的当口。将知识经济时代来临，我们要做出何种应对，不下于两、三百多年前，我们在开放与闭锁之间巨大的争执和两难困境，倘若决断不当，其造成的后果甚至有可能超过一百年多前带给我们的被动与屈辱。关于此点，只有真正的知识经济专家吴季松有比较清醒的认识。让我们共同来理解他下面这段引人深思的话：

300 年前， 17 世纪末，中国的康熙皇帝和俄国的彼得大帝都善于吸收新鲜知识，康熙还向洋传教士学证几何题；两个皇帝都锐意改革，康熙兴修水利，发展农业，改革税制，办度不可谓不大，也开创了“康乾盛世”，取得了不小成绩。然而两人之间根本的不同在于对

刚刚萌芽的工业化认识不同，康熙对发展新产业，兴办工厂毫无兴趣，而彼得跟上时代步伐，兴办工厂。一个半世纪以前中国丧权辱国的最深层次原因，就是在海上新航路把世界联为一体后，新兴的西方工业化经济冲垮了中国的小农经济。(吴季松著《知识经济》P1—2，北京科学技术出版社 1998 年版)

请注意，“海上新航路把世界联为一体”的特殊定语，给中国闭锁的小农经济带来了毁灭性的打击。那么请我们再次注意，如今知识经济时代的来临，对我们的挑战与机遇，否则就会重蹈覆辙。如今我们而临的新的抉择便是，随着信息化社会来临，贸易及其它交往的频繁与扩大，我们能否改变以往的单靠国内市场，即所谓的“自力更生”，求得崭新的发展。自力更生，任何时候都是必要的，但不能把封闭的“自力更生”当作包医百病的灵丹妙药，更不能打“自力更生”的民族牌和政治牌，仅仅依靠一种没有理性的对他国“说不”的民族主义情绪，让我们丧失应该获得的互惠互利的国际投资和知识资源共享。我们都知道，现今是“科学技术是第一生产力”的时代，人类正在从传统的土地等自然资源的占有而称雄的时代走出来，进入一个以智力资源的占有、配置，知识的生产、分配、使用(消费)为最重要因素的经济时代。与传统的工业经济中对稀缺的自然资源亦即土地和石油的资源配置，知识经济中的资源配置就是对人才和知识的资源配置。这样的经济型态和配置方式，就形成了对新型人才和知识的极大需求。而知识经济时代的“高科技”，按分类主要有信息科学技术、生命科学技术、新能源与再生能源科学技术、新材料科学技术、空间科学技术、海洋科学技术、有益于环境的高新技术和管理科学亦即软科学技术等。而“高科技”这一名称下涵盖的内容并不只是上述这几项高新技术，因为高新技术是随科学技术的发展而逐渐变化的，也就是说“高科技”是个动态而发展的概念。

高技术经济从产业结构上来说，与此前的农业经济、工业经济相对的，而从资源配置方面来说，又可分为劳力经济、资源经济和智力经济三种形式。与这三种经济型态相应的教育状况是，在劳力经济(农业经济)的情况下，教育很不普及，因此文盲人口占人口比例中的绝大多数，而极少量的人才难以流动和发挥作用；其次，在资源经济(工业经济)阶段，在此阶段，教育开始得到了一定的发展，基本上普及了中等教育，人才得到了自由的流动，较为成功地开发了智力资源。而在智力经济阶段，教育得到了很大的发展，基本上普及了基础教育，高等教育也得到异乎寻常的发展，学科设置及其相互间的协调，文理渗透，理工互补，得到空前的重组，通才与专门人才通过市场选择，得到人力资源的配置，和谐合作，给我们的生活带来了崭新气象。如果对照上述经济型态与教育发展阶段来看，我们无疑还处于劳力经济向工业经济的过渡阶段，因而我国在国际经济一体化来临的时刻，其竞争力实在是不容乐观。我国的文盲和半文盲还有两亿多，连基础教育的普及率都还很低下，普九义务教育在很多时候也还流于形式。可以说，加大教育投入，全面启动由应试教育向素质教育的转变，是中国当今适应知识经济时代来临的迫切挑战。

现今有许多论者在那里瞎起哄，好像国际上正在流行开来知识经济，已经不费吹灰之力地自动降临了中国的大地一样，这实在是过于乐观的短见。我们都知道，经济学有个著名而通俗的论断：天下没有白吃的午餐。因为知识经济是建立在资源经济高度发达的阶段，而我国现今连从劳力经济向资源经济的过渡都几乎还没有完成，如果说我们自动地获得知识经济的照临，那自然是睁眼说瞎话。资源经济必须建立在农业、工业和第三产业高度发达，市场经济发育完善，基础设施完备，而这些又是向知识经济过渡的必要条件。而“发展作为智力经济(亦即知识经济——引者注)基础的高新技术，没有人民生活水平的普遍提高，没有全民教育的普及和提高，没有专门人才的培养和长期实践，没有高级人才的合理配置，是不可能

的”。(吴季松著《知识经济》P22，北京科学技术出版社 1998 年版)可以说，中国如今所面临的挑战，与康熙朝所面临的工业革命向小农经济的挑战，更加严峻更加全面深远，如不及时调整我们的教育方略，人才培养模式，以及全面改革现今阻碍教育和科技发展的陈旧体制，还为某个僵死的主义牺牲国家的竞争力和人民幸福的未来。而且，众所周知，我国的经济各地区发展又极不平衡，沿海有少部分地区的经济或许完成从劳力经济向资源经济的过渡，但大批的内陆地区，有不少还处在劳力经济阶段，相当落后。这就使得我们在制定经济型态发展战略时，必须具体问题具体分析，不能用一种经济型态来框定经济发展极不平衡的广大区域。否则不仅会丧失对原有的劳力经济方面的改造，未能加大基础教育的投入，而盲目上马高新技术，物质技术基础不足，人才缺乏，就像在不发达地区的高新技术开发区多半只流于形式，这样的弊端对于官僚主义危害甚深的中国尤其应该记取，免得任何新事物的出现，就形成一股极其有害的“跃进风”和全面推广。这反过来证明，我们应该在辽阔的地域里，依照不同的经济发展速度及相应的物质技术基础，实行劳力经济、资源经济到知识经济的互补，经过不太长的时间，并且逐步向智力经济过渡。

知识经济时代的来临，其与传统的教育理念是有很大区别的，教育理念的涵盖面自然是非常宽泛的，但我们不能在有限的章节里作全面的阐述，只对知识经济需要教育观念转化最为明显的地方略作描述。因为知识经济最重的就是创新能力和创造性思维，而没有创新能力和创造性思维的教育，是不可能培养出知识经济时代所需要的人才的。而要培养知识经济时代的人才，最重要的就是知识经济教育中的教师，不论是教育经费还是教学设备，都不可能与教师素质的提高及其教育观念的转变相提并论。我们传统的教育注重的是教师对学生知识的灌输，这是与农业文明社会注重经验和知识的传递相关的，因而需要对知识死记硬背，对一个人的记忆能力和复述旧有知识的能力特别看重，而现今知识爆炸的时代，人们对知识记不胜记，而且即便非得记忆不可，也可以用电脑来完成这项“繁重”的工作。人脑四个功能区中——感受区、贮存区、判断区、想象区——最重的是想象区，因为没有想象力的记忆是没有任何价值的，而人的想象力，除了其先天因素的外，教师的培养是一个很重要的因素。丰富的想象力是人们创造力最重要的表现形式和基础。

许多有出国经历的人，都觉得自己的基础知识还是不错的，这说明我们的教育在这方面有一定的成功之处。但另一方面，又显示出创造能力的不足。首先这是我们保守狭隘的教育目标影响人才培养的结果。以前包括现在的教育目的和教育评价标准，都是以“听话”作为基础的，由此带来的后果是，培养了一大批听话奴才，一大批擅长于复述陈旧知识的“记忆机器”，这既是我们漫长的应试教育的恶果，也是我们漫长的专制制度对人的个性深入骨髓的箝制的结果。这里面既有我们教育的民主自由的问题，也有彻底从制度上进行民主自由改革的问题，否则要在以创新为要务的知识经济时代占得先机，只是一厢情愿的美好愿望。英特尔公司总裁安德鲁·葛洛夫曾经写过一本《只有偏执狂才能生存》的书，他认为我们进入了 10 倍速度比的时代，失败与成功都以 10 倍速度比的变化发生，而且认为我们面临的 80%都是危机，只有 20%是机会，在这样的危机中，只有“偏执狂才能够生存”。这里所说的“偏执狂”就是能够大胆创新，主动应变的智者，有着深刻的、永不懈怠的忧患意识。但让人深感的忧虑的是，我们现今的教育积习恶弊实在太过久远深沉，如果我们再不思在教育观念及教育体制上痛下改革，我们就会就会在与国际经济一体化的竞争中，失败得一塌糊涂。

而另一个棘手的问题是，我们现今的教育都还在单纯培养某一方面的专才，而对知识全面的复活型人才的培养方面，根本就没引起足够的重视，这种文理割裂、分专业过早的倾向，固然是受前苏联教育影响的恶果，也是我们自身教育中只需要匠人的培养目标，由此而产生

的对人才培养上的狭隘和短视的实用主义，当然也就不需要全面的复活型人才，心怕他们懂得太多，比如许多大学生除了自己专业外，其它方面的知识和一个高中生，没有任何区别，从而导致的功能性文盲之多，恐怕算得上是世界教育史上的奇观。譬如一个搞文学的人，他可能对法律一窍不通，是一个法盲，他可能说些道德上“正确”而于法律很不理智的话，这样的作家很多。他们自身的权利受到伤害时，他们茫然不知，不知维护，自然也不可能据此为民众权利呐喊；一个学理科的人，最好的成绩也就是做一个有科技发明的匠人，他对自己周围的生活漠不关心，即便想关心自己以及周围的人权利被剥夺的情况，也是心有余而力不足。因为他的知识结构只为他准备了一点可能的应对某一事物方面的能力。可以说，中国当今许多知识分子，自己连做一个合格公民都不够格。他们采用的事不关己，高高挂起，对恶劣丑恶之事，睁一只眼闭一只眼，而中国知识分子被整的历史又是如此之漫长，一旦而成为知识分子，便对批评社会心有余悸，这样也使他们对作为一个公民的正当权利，漠然置之。更不用说对现存制度的恶弊有深入的批判，从而瓦解专制制度对人的权利的无端剥夺与侵害。像这样的教育又怎能培养得出创新能力和创造性思维都很突出的人才，以适应知识经济时代的来临。

西哲罗素在其《自传》的序言里明确地写道：“三种简单但又极为强烈的激情支配着我的一生：对爱的渴望、对知识的追求和对人类苦难不堪忍受的悲哀。”(转引自冯崇义著《罗素与中国——西方思想在中国的一次经历》P8，三联书店 1994 年 2 月第一版)支配他一生三种“激情”，其中“爱的渴求”以及“对人类苦难不堪忍受的悲哀”，我们暂且不表，单说“对知识的追求”。罗素将在一生支配他的“三种激情”里将“对知识的追求”列入，不只是让我们这些在短视教育下培养出来的人深感惊讶，而且也暗合了真正的“活到老，学到老”——当然在这里剔除了传统教育里所谓的”活到老、学到老”重传承不重创新的陈旧意义——的终身教育思想。因为在现代社会，知识爆炸，各种新思想新发明层出不穷，任何学校教育都不可能将从古至今的所谓伟大思想，加上现今纷繁复杂的各种学说，以及随时都在产生的新知识，囊括其中并且将其传授给学生。也就说，我们要改变学校教育就成了一个人一生的全部教育的陈旧观念，因为这种观念在农业文明社会或许是行得通的，但在拿来试用于当今，必招致失败的厄运。顺理成章地，我们就可以认为，学校教育的目的是教人学会学习，学会创造，学会全面认知社会的能力，激发学生热爱学习的欲望，并非给学生灌输一些过时的死知识，以求得在考试中考得无用的高分。但我们现今的应试教育，使得学生把学生当成艰苦的人生奋斗的一种预演，使得他们厌学逃学，不知学习的乐趣，过早地承受了成人在社会上的压力，对于身心发育还不完善的学生来说，是莫大的伤害。对于他们形成一个健康的身体、健康的心理、健康的人格，没有任何有利之处。一个人在这样苛酷的教育熏染下，他怎么可能有像罗素那样毕生“对知识追求”的“激情”，他唯一求得的便是尽快结束这“杀人”的教育，从而终生在其身上留下对读书厌倦的种子。倘若有人做一个调查，学校教育结束，哪一国的人对学习葆有长期不懈的热情，我敢说中国人“自我教育”和“终身教育”绝对是世界上最差的。我们要改变这一切，必须痛改现今让人窒息的教育方式，更深一层地说，僵化陈旧的教育制度。否则，我们都会成为知识经济来临时代，真正无依无靠的弃儿。

教育创新是知识经济的灵魂

如果要用非常简短的语汇来概括知识经济，没有比“创新”一词更恰切准确的了。因为

知识经济的降临本身就是建立在许多方面的创新基础上的，没有以前许多方面的创新，人类就不可能有今日的成就；二十世纪大规模的创造发明，无论从数量还是在质量上都超过了许多世纪的总和，没有是新月异的创新，就不可能有知识经济时代的诞生。

但除了其天赋外，人的创新能力很多是后天习得的。而习得创新能力，必须破除旧有的观念，而旧有的观念是人们过往经验和思维惯性的结果，而旧有观念又不知不觉地形成了人们的集体无意识，甚至在某种程度上，使人成了过往经验和观念的奴隶，并且极大地制约了人们的创新能力。但要创新就必须否定过往的一些尚未“死亡”，或者在某种程度还可以利用的经验，这种造成了创新过程中的阻力，因此诸多创新当中，观念的创新是首当其冲的。一个人或者一个社会不抱残守缺，敢于试验，勇于开拓，就可以创造出前所未有的新方法，新发明，正是所谓“思路决定出路”。中国几千年的教育制度及其内容，虽然在名词上有所变化，但其内容却少有创新之处，甚至在吸收西方教育制度及其内容方面，也多是袭其名而遗其实，造成许多方面的名实不符。比如我们现在应试教育和古代的科举考试，虽然在人才选拔目的上或有不同，但其过程是何其相似，尤其是选拔性的考试方式，包括像八股文一样的语文考试和作文题，最终导致的是大量的淘汰，而将教育完全成为少数人才能获得的奢侈品，这种违背教育的全民性的精英教育方式，与当今人人皆应受到教育的先进教育理念，相去何止霄壤!更为重要的是，我们现今的教育目的观和中国古代的教育目的观，主要都是培养听话的奴才，说得好听一点，对国家和社会需求考虑多，而对个人的需求考虑得少，这就自然而然地会形成将个体的创造力全面窒息的国家主义教育观。而这样的教育目的观，要想促进人的创新能力的全面拓展，简直是缘木求鱼，因此要迎接知识经济时代的挑战，就必须摒弃旧有的过时的只为党派利益着想的教育方针，转而改换成以人为本的教育思想。不管其是什党派的人，首先是尊重人的权利，尤其是他应该获得的接受教育的权利。在这种基础上来言说人的创新能力，才不至于是海蜃楼。

在观念上的创新与改革，除了教育的方针和教育目的观，必须全面革新外，在教学方式，考试制度，教材编写，课程设置，评价体系诸方面，都必须配套改革，才能使我们现在病入膏肓的教育，有沉疴得除的一日。因而我们要进行教育改革，必须在教育制度上借鉴他国的长处，并且结合我们教育制度上原有的一些优势，进行教育制度的创新。比如改革原来统得过死的中央集权制的教育体制，调动各级政府大办教育的积极性，彻底解除社会办学的条条框框，提倡办学方式、培养目标、人才评价诸方面的多元化，改单一的选拔性考试为选拔性、评价性、资格性考试，使得考试从一考定终身的淘汰制中摆脱出来，使得考试只成为某个阶段所取得成绩的一种认定，让学生摆脱巨大的考试压力，以及由此而造成的身心上的伤害。与此同时，为了让学生不只是单独听话的工具，应让学生在宪法许可的范围内，成立在某种程度维护自己权益的组织，而不是把学生会当作维护官方利益和学校秩序的一个基础性组织，使本来就无人制衡的校方权力更大，因而造成学校以及老师在不顾学生权利的情况下，对学生强迫性地实行一些措施，完全让学生成为被动地吸收知识，而不是认真思考问题的容器。为了让学生家长能有效地配合学校教改工作，必须加强家长与学校及老师之间的沟通和理解，按宪法规定的权利组织家长协会，以限制老师对学生的无端体罚和恶意羞辱，也就是说限制老师与学校的权利，形成义务与权利上对等，而不是仅有权利而不及义务的唯所欲为。在这方面，我们可以借鉴前述美国家长教师协会的成功经验，不只是解决学生的权利受到伤害的问题，也可以有效地在学校乱收费、高价收费等问题上，达成某种群体意见上的相对一致。从而使我们的教育制度里，学生和家长不再成为被学校及老师握住大权，而毫无权利的弱势群体，现今普遍存在的学校和家长，老师和学生的尖锐矛盾，将会由此而得到有效的缓解。

完成了教育观念的转变和教育制度方面的创新，固然为培养新时代的学生打下了良好的基础，因为有了良好有效的制度，以及进步创新的观念，其它的教育活动才有了照章循事的依据。但只有观念的转变及制度的创新，而没有极具创新能力的教师，换言之，没有良好地培养学生创新能力的教学过程和方式，那么观念转变和制度创新便是纸上谈兵。可以说，教师是将良好的教育制度和创新的教育理念，付诸实施，并有效地转达给学生的一个必不可少的中介。但这“中介”并不是毫无能动性的，而是每个教师根据其特有的个性，加上学生吸收知识的个体特点，形成一套自己极富个性的教学方法，使学生完成学习的目的，取得良好的学习效果。好的老师对学生性格之形成，学习的倾心与热爱，趣味与爱好的培养等方面都有不小的影响，因此教师是完成教育这一项大家都参与的连锁工程里最重要的一环。而要达致教育目的的实现，使学生能适应知识经济时代的巨大挑战，那么教师必须首先改变过往的教育方式，更新自己的素质，使得自己的知识更新能够跟得上时代的需要，甚至走在时代的前列，否则便不可能将学生教好，误人子弟。因此，我认为新时代的教师首先是一位热爱学习，大胆创新的人，他在除了不定期的进修，以取得知识更新外，更重要的是自己要有终身自我教育的思想。一个自己都不热爱学习的老师，怎能让学生在学习中获得乐趣，而且恒久地保持学习的热情，所以教师必须要以不断更新的知识来吸引学生，比道德说教，条令训诫要起作用得多。我们以往所强调的言传身教，更多的是对老师在道德品行上的要求，这固然是很有必要的，但老师究竟不是牧师，不能只以说教来号令学生，因为学生所接受的生活，以及他所学的书本知识，绝非那种不用怀疑只管去信的牧师布道，学生学习时比一个信徒对某一个教义所具有求知欲和好奇心要重得多，也就相应地增添了老师教学的难度，更何况学生多是不懂才来学习的，其目的要强得多，而非信徒那样并不懂，差的只是不信而已。因而教好一个学生，比一传教士要说服几个人信教，更有难度。老师对于教育活动的最终完整实现之重要，由此可见一斑。

无论是何种教育，可以说有一个共同点，便是达成学习者对学习不懈的热情，正规的学校教育就更是如此。甚至可以武断地说，不以培养学生的创造欲望、创造性思维、创造性能力的教育，都可视为失败的教育。教育固然是要使每一个体明了他将来在社会上应遵循的准则，以使其与周围的人群和环境融洽起来，创造出更多的成绩；但教育的任务更在于使每一个学习者明了自己的特殊性，以及独一无二、不可替代之价值，从而树立自己学习的信念。因为一个人并不因为他在某一方面的欠缺，就能证明他在其它方面也同样的欠缺，正是从这种意义上来说，真是“天生我才必有用”，同时也反映了认识人才的非常宽泛的标准，不是定于一尊，这样就在观念上使得成才之路非常宽广，避免人人都去涌挤高考独木桥的不正常的考试状况。在学校教育里对学生创造能力的培植，创造欲的“煽动”，创造性思维的养成，其重要性可以根据有的科学研究得到证明。“美国有一项研究表明，在学校接受过创造能力培养与训练的学生，与没有接受过这种培养与训练的学生相比，在接受需要创造能力才能完成的工作时，前者的成功率比后者高 3 倍。”(赵弘、郭继丰著《知识经济呼唤中国》P230—231，改革出版社 1998 年 7 月第一版)而在知识经济时代，人们最需要的并不是记忆力乃至判断力，这些都可以通过电脑轻而易举地来完成，最需要的是想象力与创造力，对人才的判别标准也会与以前有所区别，因此学校教育对学生的要求也要作相应的改动，才能培养出真正有创造力的、能适应知识经济时代挑战的卓越人才。否则学校教育不能因应时代的变迁，最终必然导致失败。

当然，所谓“创造”与“创造性”并不是个一层不变的概念，而是随时代与社会的迁衍与时俱进的动态性概念，因而每一个时代关于“创造”与“创造性”的内涵是有所不同的。

对此吴季松曾列表作过一相对清晰的比较：

表 5 • 2(转引自吴季松著《知识经济》P207—208，北京科学技术出版社 1998 年版)

	小生产时期	高技术生产时期
创造性的表现方面	研究和创造集中于人际关系	创造性集中于科学研究和生产技术发展方面
创造性的类型	潜在的创造性，由于传统的压抑，不愿意表现出自己的创造性。或借他人之嘴表达，或反复斟酌而不提出，因此，一经提出就很强烈	较公开的创造性，随时公布自己的创见，在讨论中丰富营养，提出后反差较小，较易为人接受，因此显得较为缓和
创造性的获益	政治上的创造性收益大，结果是如某人因有创见而升官，世袭，一人得道鸡犬升天	科学技术上的创造性收益大，结果是获得某项专利权
对创造性的鉴赏	官员领导	企业家，社会、发明条例，家庭、亲友、领导
对创造性形成的认识	天才，灵感；三年不鸣，一鸣惊人；必须集中全力于一方面创造，各方面的创造性是矛盾的	人才，知识，创造是逻辑思维的结果，各方面的创造性是协调的，有助于在某一方面出成果

从上列表格，我们不难看出，在小生产时期，创新由于多地涉及到人际关系，因而互制肘较多，从而使新的创造难以产生。而在高技术生产时期，发明创造比较容易得到社会的承认，因为发明成果的鉴定，并不是哪一个人说了算，而是有一系列的法规与条款，或者是对此有兴趣的企业家，从市场效益使得发明创造不致于胎死腹中，而不像小生产时期只是由有权力的人说了算，导致对发明创造的压制，中国古代尤其是宋朝后科学技术的衰落，因素固多，但有一点与我们的集权政权还是不无关系，尽管它并非是具体而微的原因。再者由于小生产时期要求的人才，多是过于狭隘而专门化，因而就将“隔行如隔山”视作正常之举，由此就会产生一些不食人间烟火的发明人才，自然对灵感与天才之类就有过分变态的看重，这也就是我们的社会中为什么老是喜欢将有点特殊禀赋的儿童称为“神童”的深层原因。总之，对于知识经济时代的创造性人才，要有更加清醒的认识，不能用旧有标准来衡度他们，也不能将其神话化，因为他们不是专才教育所导致的“功能性文盲”，而是全面协调发展的有很高创新能力的精专结合的人才。

也就是说，我们培养学生的创造能力，创造性思维，都不能按旧有观念来培养，旧有的观念只能培养出那种适应小生产时期的人才。如今的教育需要的不是少数人的精英教育，而是人人皆应受教育的全民教育；需要的不是过度的专门型人才，而是全面发展的复合型人才

亦即通才。专门人才的培养或许暗合个体在某方面的特长，但任何特长都是相对的，过度地强调一个人在某方面的特长，事实就有可能掩盖他在某方面也不俗的能力，因此造成了不必要对创造力培养方面的偏颇。事实上，这样的培养也不符合民主社会对一个真正公民的要求，真正的他不只是对自己所处的境遇深表关切，而且对可能危机他人尤其是威胁其所坚信的幸福制度的行为，表示出相当的注意，发表自己特立独行的见解，这样的人倘使他又在某一方面有特别的研究而做出了成绩，那么这种是现代意义上的知识分子。正是由于我们的教育制度所培养的属于匠人那种专门型人才，因而只会被当作螺丝钉(工具)来使用，听话便成了其唯一的职责，或者将你的能力非常动物式的搜刮殆尽，到那时，你将会丧失你先前曾经拥有的一小点风光。自然，像那种桀骜不驯的通才，他既具有对自己所属工作极大的创造力，同时也对社会公共事务，有着自己独立不羁的见解，这种见解不依傍于任何觉派任何团体，他只属于个人或者一部分人，但他对权力强势群体有着很大的制约能力。自然一个不民主的政权是不容批评，似乎也是不需要你批评的，这也就是五十年代以后的高等教育，将专业划分过细培养眼光狭隘的专门实用型人才，所显现出来的内在原因。像这样的结果，无疑扼杀了一大批人的创造力，至今在某些观念方面不制约着人们不爱冒尖出头，所谓枪打出头鸟，就已经令人痛心地表现了我们传统文化，以及深受传统文化浸染的现代社会，对创造性人才强大的压力。这再一次证明，在宋朝后，我们民族整体创造力和个人创新能力的衰减，有着让人伤心的必然。

说一千道一万，倘使我们要直观地明了创新能力在知识经济中的重要性，我们只要看一看与高科技有关的信息产业所占的国民生产总值的比例就足够了，去年达 10%，再过几年即可达 40%，过不了多久，就要从完全的意义上改变了过往的经济型态。随着国际经济一体化的程度越来越高，这应起我们万分的注意，否则到了将来便是挨不挨打的事情了。我们还是直观地用表格显示正在降临我们身边的知识经济时代，到底需要我们人人尽情创造，全面发展，整体素质等方面提高到何种程度，才不致落伍于时代，而且教育在何种程度上展示它的创新，才是人们所关注的，也才是知识经济时代所需要的：

表 5 • 3(转引自吴季松著《知识经济》P28—29，北京科学技术出版社 1998 年版)

———————————————————————————————————

农业经济 工业经济后期 知识经济

———————————————————————————————————

科研的重要性 不大 大 极大
科研经费占国民生产总值 0 • 3%以下 1%—2% 3%
科技进步对经济增长的贡献率 10%以下 40%以上 80%以上
教育的重要性 不大 大 极大
教育经费占国民生产总值 1%以下 2%—4% 6%—8%
平均文化程度 文盲比例高 高中 中专
产业结构
信息科学技术产业 3%—5% —15%
生命科学技术产业 2% —10%
新能源与可再生能源科学技术产业 2% —10%
海学科学技术产业 2% —10%
有益于环境的高新技术产业和
新材料科学技术产业分别为 1% —5%
空间科学技术、软科学技术分别为 —5%

劳动力结构
农业 50%以上 10%—20% 10%以下
工业 15%—20% 30%以上 20%以下
高技术产业 10%—15% 40%以上
估计寿命 36 岁 60—70 岁 70 多岁
业余时间 3 年 12 年 19 年
人口增长率 高 低 极低
城市化水平 达 25% 70% 呈下降趋势
宣传工具的作用 不大 大 巨大
社会组织水平 简单 复杂 极复杂
世界经济一体化程度 低 较高 很高
————————————————————————————————————

从科研经费所占国民生产总值所占比例来看，我们应处于农业经济后期到工业经济的初期，因为我们的科研经费只占国民生产总值的 1%；而从科技进步对经济增长的贡献来看，我们应处于农业经济到工业经济之间，因为我们经济的增长大量的是靠劳动密集型产业，而科学技术的革新。从科研经费的投入以及科技进步对经济增长的贡献来看，明显处于非常落后的阶段，连工业经济后期的投入都赶不上，自然与知识经济时代这两项指标之高，是无法相提并论的。再看教育经费占国民生产总值的百分比来看，近几年，我们的教育经费投入经济处于 2·5—3%之间，明显处于工业经济后期的低水平，而且对于我们庞大的受教育人口来说，这点投入可谓杯水车薪，根本没法跟那些教育投入经费和我们不相上下，而人口比我们少得多的国家，受教育的普遍程度、受教育的年限、受教育的质量相比。而从平均文化程度来看，我们的文盲比率是较高的，文盲人口基数就更为庞大，不完全解决这个问题，中国的现代化就将是一句空话。我们现在减掉的文盲人口，有不少是官僚主义玩数学游戏、玩统计歧俩的结果，而非真的是通过普及教育而减掉的。因为我们时常看到各种新闻传媒中，为了使本地的文盲率降低，不惜请人代考而做假的行为，以欺哄根本没准备做实地调查的那些上级派去的官僚。不特如此，如果按人口增长率的高低来看，我们也完全处于非常落后的农业经济的型态之中，再加上其它高技术之类的判断指标，离知识经济实在太过遥远，如果我们没有清醒的认识，以及急起直追的努力，我们将面临的窘境，将会把我们全民族的生存置于非常不利的境地。

我们远没有到令人欢欣鼓舞的时刻，甚至从某种意义上说，知识经济其它发达国家率先得到的回报，但我们要想不让经济时代不是别人的时代，就必须加倍地努力，追赶他们的步伐，否则其损失将是无法计算的。事实上，我们不可能自动获得进入知识经济时代的准入证，也不可能不费吹灰之力地享有它，要进入知识经济时代，代价是巨大的。首先我们要加大教育的投入，在加大教育经费投入的同时，要加快教育体制及其相关方面的改革，否则再多的教育投入，都适足以获得南辕北辙之效而已。而我们的教育改革又必须适应世界教育改革的形式，符合知识经济时代来临的需要，全面开发学生的智力，使其知识结构获得协调的发展，培养个性十足和创造力旺盛的新型人才，才有可能使我们在迅速来临的知识经济时代获益。否则以现今的僵化陈旧的教育体制，扼杀学生个性，限制人才发展的教育方式，中国要想在知识经济时代有所作为，必将是痴人说梦。